

## A POLÍTICA EDUCACIONAL NA REALIDADE BRASILEIRA: DILEMAS E PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Adjuto de Eudes Fabri

De início, podemos expor que a política educacional, implicando aí a formação do educador, deu-se a partir da chegada da Companhia de Jesus ao Brasil em 1549 - inspirada pelo movimento dos jesuítas, que mantiveram o monopólio da educação por 210 anos (BERGER, 1976)<sup>1</sup>. A concepção de educação de tal movimento levava em conta o seu caráter confessional e era dirigida a uma minoria da população: o que se pode argumentar é que o próprio início da educação no Brasil já foi excludente, sendo que - na época - a formação do aluno era uma formação básica<sup>2</sup>.

Quando da expulsão dos jesuítas por Pombal em 1759 (sob a influência do *Iluminismo*), o quadro que se via da educação era desolador, o que fez com que Pombal propusesse uma total modificação no sistema de ensino, onde o papel da escola (e mesmo a atuação do professor) se ampliaria(m). Na verdade o que ocorreu foi, em primeiro lugar: a ausência de uma reforma educacional como se podia esperar, pois o que houve foi a paralisação temporária de todo o sistema educacional com o fechamento das escolas

---

<sup>1</sup> BERGER, M. **Educação e Dependência**. Porto Alegre: Difel - Editora da Universidade, 1976.

<sup>2</sup>Aqui se entende formação básica como o ensino direcionado às crianças do sexo masculino que aprendiam boas maneiras e a técnica da leitura e escrita, além das noções morais com base na teologia jesuítica.

confessionais; em segundo lugar: o ensino proposto por Pombal foi novamente elitista, que propiciava a apenas alguns o direito de participação e apropriação de conhecimentos, sendo que o ensino de nível superior se realizava fora do Brasil (na Europa). Sobre as razões que levaram à expulsão dos jesuítas, WEREBE (1994) argumenta que:

A principal razão que levou à expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias não estava, na verdade, ligada ao caráter religioso de suas atividades. Havia de um lado a oposição ao excessivo poder político e econômico que detinham e, de outro, o fato de que a preocupação principal que os animava era a busca da satisfação de seus próprios interesses, mesmo em detrimento das necessidades e dos interesses dos países onde atuavam (...).<sup>3</sup>

O novo fracasso educacional, e ao mesmo tempo a insatisfação com o regime imperial fizeram com que novas definições do papel da educação surgissem. A mudança educacional se dá de modo mais claro com a Proclamação da República, inspirada em conceitos positivistas (a marca positivista na educação e formação dos professores se imprimiu de tal forma que continua presente - e muito - no cenário educacional atual). A partir desta visão positivista, a educação passa a ser vista com objetivo de alterar a realidade social, impondo-se pelo envolvimento empírico

---

<sup>3</sup> WEREBE, M. J. G. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil - 30 anos depois**. São Paulo: Ática, 1994.

(experiência) a noção de conhecimento. Pode-se dizer, conforme argumenta WEREBE (1994) que:

A nova fase não vai modificar propriamente as estruturas de poder: de um lado, mantém-se a classe dominante, detentora das terras e dos meios de produção, e, de outro, a maioria da população, excluída dos ganhos, da melhoria do nível de vida e dos progressos do desenvolvimento econômico.

E assim 'dois Brasis' já se distinguem bem: o desenvolvimento social e econômico beneficia apenas as camadas mais favorecidas, enquanto a maioria da população sobrevive em condições precárias.<sup>4</sup>

Com a passagem dos anos e o estabelecimento da República, a educação denominada tradicional (possuindo as influências positivistas) passa a exercer grande influência no contexto brasileiro, onde a formação do educador passa a ser preponderante para a manutenção do "status quo". É claro que o educador dentro deste perfil teria - necessariamente - que dominar um rol de conhecimentos que seriam impostos ao aluno. Pode-se dizer que a relação do professor com seus alunos era similar a relação governo e sociedade, onde o que cabia aos considerados "subalternos" era a assimilação passiva e sem questionamentos do conhecimento padrão imposto pela classe dominante; ou seja, o educador era um reproduzidor das relações de exclusão presentes na sociedade. A respeito da Pedagogia Tradicional, SAVIANI (1995) argumenta que:

---

<sup>4</sup>WEREBE, M. J. G. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil - 30 anos depois**. São Paulo: Ática, 1994.

Nesse quadro, a causa da marginalização é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.<sup>5</sup>

Como tal tipo de educação e formação tanto de professores quanto de educandos apresentou-se como insuficiente, pois as contradições sociais passaram a aflorar neste sistema de governo, alguns educadores na década de 30, entre eles podemos destacar Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, elaboraram um manifesto que ficou conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", onde propunham que o ensino deveria ser gratuito para que a qualidade educacional tanto de professores quanto de alunos surgissem. Tal concepção foi combatida com certa veemência, pois se posicionou contra a idéia de educação que se fazia (que possuía um conteúdo privatista, principalmente influenciado pela religião católica). Na verdade, além do aspecto da gratuidade no ensino, os signatários do manifesto propunham uma condição diferenciada de trabalho em classe, sob os auspícios da escola nova (especialmente Anísio Teixeira, influenciado

---

<sup>5</sup>SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1995.

pelas idéias de John Dewey; como também outros educadores que foram influenciados por idéias de Jean Piaget e Carl Rogers; José Carlos Libâneo denominou os partidários das idéias de Piaget na educação de “tendência liberal renovada progressivista” e aos partidários de Rogers de “tendência liberal renovada não-diretiva”). Com base nesta concepção, a formação do professor era organizada de modo que ele era um ser passivo na sua relação com o aluno, e que o aluno tinha que expor seus interesses para que o educador se adequasse a eles. Sobre isso, WEREBE (1994) nos diz que:

(...) os ‘escolanovistas’ do manifesto não negligenciaram totalmente os aspectos sociais da educação, embora tenham aderido à idéia do papel central, no ensino, dos interesses e da espontaneidade do aluno. (...) salientaram também a importância da inserção da escola na sociedade. Mas exaltaram o poder da educação, como se ela pudesse, por si só, reformar a sociedade. Propuseram um plano que era demasiado avançado para o país e que, por isso, não tinha condições de ser concretizado.<sup>6</sup>

Tal movimento educacional não chegou a se estabelecer no Brasil da mesma forma que a educação tradicional, porém mantinha o caráter de exclusão tanto de aluno quanto do professor.

Com o fatídico golpe militar de 64 no Brasil, alguns movimentos populares - podemos destacar o organizado por Paulo Freire - sofreram um duro viés (como a sociedade em

---

<sup>6</sup>WEREBE, M. J. G. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil - 30 anos depois**. São Paulo: Ática, 1994.

geral), onde os direitos e liberdades foram deixados “de lado”. A partir deste período - e também crescido do “boom” tecnológico que já havia surgido no Brasil (por exemplo o governo de Juscelino Kubitschek que prometia 50 anos de crescimento em apenas 5), os governos militares passaram a olhar “com carinho” a formação educacional do professor, um técnico pronto e preparado para direcionar o “processo” de aprendizagem de uma sociedade desenvolvimentista. Acordos foram realizados especialmente com os EUA, de destaque podemos citar o MEC-USAID<sup>7</sup> que prometia a formação de profissionais habilitados a implementar uma educação tecnicista. Como dado interessante, podemos citar o caso exposto por FONSECA (1995):

Tendo em vista que um dos objetivos privilegiava a qualidade do ensino técnico, o projeto promoveu também a formação, no exterior, de pessoal das escolas envolvidas. Assim, 39 técnicos e professores foram treinados na Universidade de Oklahoma e 131 em instituições locais. A avaliação sobre este componente mereceu comentários lacônicos nos relatórios do projeto. Do que se pode perceber, este componente sofreu atrasos devido, principalmente à pouca capacidade técnica da Universidade americana. Segundo o testemunho de um dos diretores da unidade central do

---

<sup>7</sup>O termo **USAID** refere-se à *United States for Adjustment International Development*, em uma tradução literal seria *Estados Unidos para o Auxílio ao Desenvolvimento Internacional*, vale ressaltar que as iniciais **US** são conhecidas tradicionalmente como desígnio dos Estados Unidos e a palavra **AID** tem como significado em português de ajuda ou auxílio. Assim, pode-se entender que os Estados Unidos - grandíssima potência - vêm em auxílio às nações desamparadas e desprotegidas, especialmente com o “auxílio” financeiro.

projeto, ele mesmo constatou, por ocasião de uma de suas visitas à Universidade, que a instituição não desenvolvia, ela mesma, cursos na área de competência definida para assistência técnica.<sup>8</sup>

Também houve a famosa lei 5692/71 que instituiu formalmente o ensino tecnicista e a formação de técnicos especialistas. Claro que a educação continuou a ser implementada de modo excludente e continuou havendo um privilégio para o ensino particular em detrimento do público. Este período que foi nefasto para a nossa sociedade (e podemos estender para toda a América Latina), também o foi para a educação. O dito “milagre econômico” propiciou através de financiamentos internacionais uma crença de que o país seria uma potência, crença essa que desmoronou com “a crise do petróleo”, influenciando no aumento das taxas de juros e tendo como consequência a exclusão do aluno da sala de aula (e podemos estender: o cidadão deixou de ser cidadão).

Ao abordar o final da década de 70, DAVIS (1993) diz que:

À medida que se esgotam as possibilidades do modelo econômico dos anos 60 (mão-de-obra barata e abundância de matéria-prima), o país entra numa fase recessiva de desaceleração do desenvolvimento, sem ter resolvido suas acentuadas desigualdades sociais. Presencia-se, deste modo, a desarticulação do projeto educacional vigente, que

---

<sup>8</sup>FONSECA, M. **O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro.** Petrópolis, Vozes, 1995 in GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão.**

deixa de lado o desenvolvimento econômico e a segurança nacional, para adota uma forte tônica assistencialista e culturalista. Em decorrência, no final dos anos 70 e início dos 80, a política educacional refletirá ações e programas voltados especificamente para as regiões mais pobres: a região nordeste, a zona rural e as periferias urbanas. Em resumo, a educação deixa de ser parte de uma agenda de políticas governamentais articuladas em torno do processo de crescimento econômico e passa a ser gerenciada como estratégia de recuperação da pobreza.<sup>9</sup>

Mas com o fim da ditadura (apesar de não haver uma política educacional clara nas agendas dos novos governantes), novas propostas para a educação surgem no país, podemos destacar os trabalhos de Dermeval Saviani, onde a educação passou a ser vista de um modo crítico, que provocasse reflexões por parte dos educadores e educandos. Saviani propunha que a qualidade na educação - diferente do conceito “qualidade total” utilizado atualmente - deveria levar em conta alguns aspectos essenciais: uma boa remuneração, materiais adequados para a realização das aulas, um domínio teórico/prático dos conhecimentos juntamente com seu caráter reflexivo e também a necessidade de os governantes investirem na **qualidade de vida** dos cidadãos; pois se torna difícil a um educador - por melhor preparado que esteja - dar aulas a quem não tem onde morar, o que comer, como viver!

PENIN (1989) expõe nossa colocação do seguinte modo:

---

<sup>9</sup> DAVIS, C. et al. **O Descompromisso das Políticas Públicas com a Qualidade de Ensino.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

Da mesma forma, talvez como consequência do que foi exposto, os educadores têm desconsiderado, em suas lutas por melhoria da carreira docente, as diferenças e dificuldades de trabalho conforme a classe social dos alunos com quem trabalham e conforme a escola em que os alunos de diferentes classes sociais têm majoritariamente freqüentado. A luta por melhores condições de trabalho tem sido encaminhada de forma linear, uniforme, não se destacando as diferenças internas da rede relativas à clientela e ao tipo de escola.<sup>10</sup>

Complementando, Paulo Freire enfatiza que o compromisso do educador não é só com o pedagógico, mas essencialmente com a transformação social. Em certos Estados, como por exemplo o Paraná, a partir - especialmente - de 1986 a pedagogia histórico-crítica de Saviani passou a ser implementada no Estado, porém uma das primeiras coisas que Saviani postulava era a participação da comunidade nas decisões curriculares, o que não aconteceu, pois a visão pedagógica histórico-crítica foi implementada de cima para baixo (o que também ocorreu em Curitiba), onde os educadores eram chamados para serem informados dos procedimentos a serem realizados.

O que se pode colocar é que quando os governos não estão interessados em mudanças profundas, o processo de exclusão passa a se manter de modo constante. Podemos falar de algumas iniciativas, como o caso dos CIEPS - que

---

<sup>10</sup> PENIN, S. **Política Educacional: O Revigoramento a Partir das Práticas Cotidianas**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1989.

propunha através da formação de educadores para uma nova concepção, a noção de que o aluno ficando em tempo integral na escola implicaria numa melhoria das condições de vida da população carente. Sobre isso, WEREBE (1994) nos diz que:

Pode-se aceitar perfeitamente que, ao propor a criação dos Cieps, o intelectual e universitário Darcy Ribeiro estava bem-intencionado<sup>11</sup> e procurava uma solução para os problemas educacionais das crianças das classes desfavorecidas. Mas é preciso reconhecer que, como político, não poderia negligenciar o aproveitamento político que o projeto poderia proporcionar. Esse aproveitamento chegou a exageros inaceitáveis, na medida em que os Cieps foram apresentados como uma espécie de 'doação'. 'presente' pessoal do governador. Aliás, a identificação dos estabelecimentos com o governador levou à designá-los como 'brizolões'.<sup>12</sup>

Tal medida divulgou e muito o nome de Darcy Ribeiro, porém poucas soluções trouxe para a realidade fluminense. Anos depois, como senador, Darcy Ribeiro propôs uma emenda a um projeto de LDB que vinha a alguns anos sendo discutida no Congresso Nacional e que teve a relatoria do deputado Jorge Hagi. Como expôs Saviani, o conceito de

---

<sup>11</sup>Ficamos na dúvida se realmente Darcy Ribeiro estava bem-intencionada naquela época, pois o que ele fez e está fazendo atualmente não reflete uma noção progressista para a educação, basta vermos o que ele propôs para a LDB - deixando de lado anos de discussões em torno de um conceito progressista para a educação brasileira, conforme a relatoria do deputado Jorge Hagi.

<sup>12</sup>WEREBE, M. J. G. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil - 30 anos depois**. São Paulo: Ática, 1994.

educação na emenda de Darcy Ribeiro passou a ser o de democracia representativa, ignorando-se o conceito anterior de democracia participativa.

Assim podemos falar, tomando como exemplo o atual governo do Paraná, que a formação do educador passa por dias difíceis, além das questões salariais e de trabalho, os cursos ministrados aos educadores (como o caso da Universidade do Professor em Faxinal do Céu - PR) não levam em conta discussões sociais, mas ao contrário, se direciona para um processo alienante, pois nesses cursos o professor “tem o direito” de participar de aulas de *Tai Chi Chuan*, cantar músicas de sucesso, assistir a um bom espetáculo teatral, participar do debate de um livro que fala de como ter sucesso na vida; enfim, com toda esta formação adquirida o professor volta a sala de aula e passa a ensinar melhor os seus alunos...

Porém, conforme coloca BRANDÃO (1988), uma política educacional deve levar em conta, fundamentalmente,

Escolas, professores e recursos para a manutenção do trabalho é o que precisávamos ontem, precisamos hoje e precisaremos sempre no futuro. Sem a existência material de tais ingredientes básicos não há o fundamental para que exista uma *Política Nacional de Ensino Fundamental*. Grotescamente simples para quem se confronta com um problema insolúvel durante anos<sup>13</sup>.

Apesar de não ser algo difícil de mudar, a falta de vontade política para a mudança nos leva a momentos de

---

<sup>13</sup> BRANDÃO, Z. **A Política da Não Política**. Brasília, 1988.

incertezas com o crescimento do neo-tecnicismo e da formação alienante dos educadores, porém, conforme expõe BRANDÃO (1988)

O bom professor e a boa escola já existem no interior do sistema. O que é necessário é apoiá-los em uma primeira etapa, para que tenham um efeito multiplicador. É preciso que haja da parte dos administradores públicos do setor de educação, em todos os níveis, interesse em valorizar o que já existe de bom na rede regular e dar condições para que tenha um efeito demonstração<sup>14</sup>.

Em outras palavras, devemos manter o espírito crítico e atuarmos em busca de uma sociedade democrática e justa, onde o educador/cidadão se torne alguém realmente participativo para que as políticas públicas (em prol de uma educação transformadora e progressista) realmente se efetivem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, M. *in* **Educação e Dependência**. Porto Alegre: Difel - Editora da Universidade, 1976.

---

<sup>14</sup> BRANDÃO, Z. **A Política da Não Política**. Brasília, 1988.

BRANDÃO, Z. **A Política da Não Política**. Brasília, 1988.

DAVIS, C. et al. **O Descompromisso das Políticas Públicas com a Qualidade de Ensino**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

FONSECA, M. **O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro**. Petrópolis, Vozes, 1995 *in* Gentili, P. **Pedagogia da Exclusão**.

PENIN, S. **Política Educacional: O Revigoramento a Partir das Práticas Cotidianas**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1989.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1995.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil - 30 anos depois**. São Paulo: Ática, 1994.