

História da formação de professores no Brasil e as determinações do capitalismo na educação

Autores:

Iara Rute Morais de Oliveira da Silva

Mestranda - Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Ensino na Educação Básica - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Licenciada em Pedagogia - Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Rosângela Ribeiro da Silva

Graduada em Pedagogia - UFC. Mestre em Educação - UFC. Doutora em Educação Brasileira - UFC. Professora da Universidade da Integração Internacional Lusofonia Afro-Brasileira.

Luciana de Souza Silva

Mestranda em Ciência da Educação - World University Ecumenical. Especialista em Ciências da Religião - Instituto de Ciências da Religião. Licenciada em Pedagogia - UECE.

Kevin Cristian Paulino Freires

Graduando de Licenciatura em Matemática - IFCE e do Curso de Pedagogia - Universidade Única de Ipatinga. Professor do programa Pró-técnico em Fortaleza.

Leopoldina Maria Aragão Maciel

Especialista em Psicopedagogia - UECE.

Iran Débora da Silva

Graduada em Pedagogia - UECE. Professora de São Gonçalo do Amarante-Ce.

DOI: 10.58203/Licuri. 20667

Como citar este capítulo:

SILVA, Iara Rute Morais de Oliveira *et al.* História da formação de professores no Brasil e as determinações do capitalismo na educação. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). *Estudos e Tendências da Educação do Século XXI*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 222-237.

ISBN: 978-65-85562-06-5

Resumo

Este artigo objetiva abordar a natureza onto-histórica do trabalho e educação, bem como, analisar dimensões teóricas das concepções da Pedagogia Brasileira, no campo da formação de professores no Brasil. O texto está organizado em duas partes: a primeira discute o capitalismo em crise, as influências na educação e a segunda trata do ensino superior e a formação do pedagogo brasileiro. A metodologia adotada para esta pesquisa é a análise bibliográfica e documental, e parte de leituras clássicas e contemporâneas que alicerçam essa abordagem numa perspectiva crítica-dialética dos momentos históricos sobre a formação de professores. No contexto da crise estrutural do sistema vigente, busca-se caracterizar os conceitos de trabalho, educação e a relação que estes exercem no modelo de escola preconizado pela chamada sociedade do conhecimento, assim como, a lógica perversa de seu dualismo caracterizada por uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento para os pobres, mantenedora das desigualdades sociais. Dentre os resultados do estudo, destacamos as influências dos modelos de formação de professores e inserção da pedagogia do aprender a aprender, cujas evidências das reformas e documentos são norteadores das políticas neoliberais e apontam vínculos de uma educação voltada para a reprodução da sociedade capitalista.

Palavras-chave: Ensino superior. Formação Docente. Pedagogia. Trabalho.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem a pretensão de abordar a natureza onto-histórica do trabalho e da educação, na formação de professores, em seu processo ampliado de reprodução do capital, na crise estrutural do sistema sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2011). As discussões aqui tecidas partem dos estudos empreendidos no Grupo de Estudos; História, Educação e Pedagogia Brasileira, vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas: Trabalho, Educação e Sociabilidade da Linha de Pesquisa Marxismo e Formação do Educador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE.

A história da produção das riquezas na sociedade capitalista está, intrinsecamente, ligada às formas de apropriação do resultado do trabalho alheio (Marx, 2008) por uma parcela da sociedade; a elite dominante de cada período histórico da humanidade, que detém o controle dos meios de produção, pela acumulação do excedente da produção no ato do trabalho na sociedade dividida em classes. O trabalho é, pois, de acordo com Marx (2008, p. 60) “o valor que aparece na mercadoria”, sendo o único valor a ser considerado nessa relação de produção de valor, pois não se considera nesta o dispêndio de força de trabalho humana, muito menos a forma como esta força foi despendida para sua realização, tampouco o “trabalho humano que neles se armazenou” (MARX, 2008, p. 60).

Nesse sentido, quem domina os meios de produção, também detém o conhecimento e não o divulga no intuito de prolongar ao máximo a ignorância das massas e garantir sobre essas uma situação de dominação e exploração. Por isso, o processo educativo sofre e produz grandes mudanças sociais e políticas. Como os interesses não são comuns a todos, a educação, que era única e igualitária numa sociedade, também, igualitária, que ao ser dividida em classes sociais, passou a ser discriminatória, privilegiando as classes dominantes que a conduziam conforme seus interesses.

É importante ressaltar que a análise das políticas sociais e educacionais na contemporaneidade direcionada para o atendimento à classe trabalhadora, especificamente, para a formação de professores no Brasil evidenciam os desdobramentos da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011). As políticas educacionais deverão ser articuladas aos documentos devidamente referendados, a exemplo; a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Assim, temos por objetivos analisar a formação de professores na crise estrutural do capital na contemporaneidade; caracterizar os conceitos de trabalho e educação e a relação que estes exercem no modelo de escola dualista; conhecer brevemente o percurso da história do ensino superior no Brasil e os modelos adotados para a formação de professores e o curso de pedagogia.

METODOLOGIA

A pesquisa possui um caráter teórico-bibliográfico, no qual se pode encontrar o arcabouço categorial que está na base das relações onto-históricas entre trabalho, educação e reprodução social, com os capítulos I e V, d'O Capital de Marx (2008), as contribuições em Para Além do Capital, de István Mészáros (2011), bem como dos documentos oficiais como, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC- Formação (BRASIL, 2019), que fundamentam a discussão em torno das relações entre a crise do capitalismo contemporâneo e a educação.

Optamos pela metodologia de pesquisa bibliográfica e documental por ser capaz de oferecer dados antigos e atuais de extrema relevância, além de ser importante para a fundamentação teórica sobre o tema.

O CAPITALISMO EM CRISE E A EDUCAÇÃO

Os conceitos de trabalho e educação devem ser abordados historicamente vinculados aos modos de produção, cuja forma de vida da sociedade atual é regida pelo sistema capitalista, em que o desenvolvimento das forças produtivas entra em contradição com o desenvolvimento dos meios de produção. Esse sistema teve início no fim da Idade Média (1453), fortaleceu-se e espalhou-se pelo mundo na era Moderna com o processo desencadeado pela Revolução Industrial e a Revolução Francesa em 1789 até se tornar hegemônica e dominante atualmente.

O modo de produção capitalista tem por base a relação de compra e venda da força de trabalho instaurando, desse modo, uma nova forma de exploração do homem pelo outro. Esta relação de compra e venda se dá em um mercado mundial, regido pelo capitalismo, no qual a força de trabalho humano é considerada uma mercadoria, não uma mercadoria

qualquer, pois ela é a única que cria valor. Esse valor criado pelo trabalho do homem é a produção do excedente, que Marx denominou de mais-valia, a qual é apropriada pelo capitalista.

Compreendemos que, o trabalho em Marx é a base da realização humana, todavia no sistema capitalista o trabalho passa por uma cruel distorção sendo utilizado para produzir riquezas ao burguês. Contudo, como todo sistema histórico humano, o capitalismo é repleto de contradições e crises.

Considerando o contexto do século XX, a partir de 1970, o capitalismo se viu mergulhado em uma nova crise, sem precedentes, que se manifesta mais forte, causada pela exaustão do modelo de produção fordista-taylorista. Forçando o capitalismo a se renovar buscando novas áreas de atuação. Segundo Marx e Engels (2008, p. 18-19):

Nas crises irrompe uma epidemia social que em épocas anteriores seria considerada um contrassenso - a epidemia da superprodução. A sociedade se vê de repente em uma situação de barbárie momentânea: a fome e uma guerra geral de extermínio parecem cortar todos os suprimentos de meios de subsistência, a indústria e o comércio parecem aniquilados, e por quê? Porque a sociedade possui civilização demais, meios de subsistência demais, indústria e comércio demais. As forças produtivas de que dispõe não servem mais para promover as relações burguesas de propriedade; ao contrário, elas se tornaram poderosas demais para tais relações, sendo obstruídas por elas; e tão logo superam esses obstáculos, elas desorganizam a sociedade e colocam em risco a existência da propriedade burguesa. As relações burguesas se tornam estreitas demais para conter toda a riqueza por elas produzida. Como a burguesia consegue superar as crises? Por um lado, pela destruição forçada de grande quantidade de forças produtivas; por outro, por meio da conquista de novos mercados e da exploração mais intensa de mercados antigos. Através de quê, portanto? Da preparação de crises mais gerais e violentas e da limitação dos meios que contribuem para evitá-las.

Segundo Jimenez (2001) o capitalismo procura se reerguer buscando sempre a acumulação privada do capital. Nas palavras da autora: “Como não poderia deixar de ser, sobrou para os trabalhadores, o ônus de tal reestruturação.” (JIMENEZ, 2001, p. 94) Nestas

condições os trabalhadores perdem benefícios conquistados nas lutas ocorridas na história.

Vale lembrar que o sistema capitalista tem incorporado inovações tecnológicas no modo de produção nos permitindo alcançar formas diferentes de produzir. Porém, todo esse progresso tecnológico tem na verdade escondido a realidade da vida do trabalhador “forjando um cotidiano de profundas adversidades, expulsando um contingente assombrosamente significativo de trabalhadores do mundo da produção” (JIMENEZ, 2001, p. 77), aumentando vertiginosamente o número de desempregados. De fato, o avanço tecnológico será um fator positivo para a emancipação humana desde que o mesmo não seja administrado pela classe dominante.

Concordamos com Jimenez (2001) quando ela traz a, questão do “discurso ideologicamente falseador sobre o caráter das fabulosas transformações que têm marcado a face do capitalismo contemporâneo”, onde se tem apregoado um discurso sobre o fim da sociedade do trabalho e implantado a sociedade do conhecimento. Conforme o modo de pensar dominante, vivemos um momento glorioso, na qual a globalização acabou com a luta de classe e a liberdade mercadológica possibilitou a prosperidade.

Nessa ótica capitalista, cabe à educação a função de preparar os indivíduos a exercer de forma qualificada uma determinada profissão. Todavia, isso trouxe para essa sociedade classista um desafio: “Como oferecer educação formal, escolar aos trabalhadores, (requerida pelas características da produção) e, ao mesmo tempo, manter sobre estes, a dominação.” (JIMENEZ, 2001, p. 75).

Assim sendo, a classe dominante se utiliza do artifício da escola dualista, uma voltada para a educação da elite, da classe dirigente, na qual é oferecida uma educação intelectual; e a outra a escola do povo, no qual é ofertada uma educação voltada para as tarefas manuais, para o trabalho. Como dito antes, a educação defendida por Marx “longe estava de significar a defesa de uma instrução profissionalizante destinada à mão de obra ligada às funções subalternas” (JIMENEZ, 2001, p 70).

A escola ofertada ao povo apresenta um ensino empobrecido e superficialmente descontextualizado da realidade social do aluno, como dito por Freire (1986), os conteúdos são como colchas de retalho descontextualizado do real. Sendo distanciada do ensino a formação cultural, espiritual, físico e mental, a formação plena do ser humano. Segundo Chagas (*et al.* 2012, p. 47) “a escola funciona como meio de introjeção da lógica competitiva do capitalismo em crise”.

A partir da década de 1970 o capitalismo se utiliza da educação transformando-a em mercadoria regida pelo Banco Mundial. Essa instituição financeira foi criada em 1944 com o intuito de reerguer os países saídos da Segunda Guerra Mundial. Porém, seus critérios e objetivos foram delineados pelos Estados Unidos.

Visando alcançar apoio durante a Guerra Fria, o país norte-americano desenvolveu a política de auxílio internacional aos países pobres. A partir da década de 1950, o Banco passou a conceder empréstimos para o investimento em áreas da educação e saúde; “Com isso, freava-se o avanço das ideias comunistas nos territórios em que os contrastes do capitalismo eram bastante acentuados, além de promover a “modernização” econômica sob supervisão e controle anglo-americano.” (MARINHO JR., 2015, p. 35).

Todavia, só a partir das décadas 1960 e 1970 que de fato o Banco Mundial implantou políticas de cunho social. Com a crise que aconteceu na década de 1970, os empréstimos concedidos pelo órgão foram apenas para as nações que tinham relação com os Estados Unidos. Esses empréstimos eram para investimentos em áreas sociais como educação, nutrição e saúde.

Como citado anteriormente, o capitalismo se utiliza de outras áreas para se reerguer. Por isso, a educação passa a ser o foco desse sistema, sendo utilizada no processo de reestruturação da crise. Para Mendes Segundo (2005, p. 62):

[...] o Banco perceberá que o moderno mercado de trabalho será cada vez mais limitado e, assim sendo, deve-se adotar uma política seletiva de educação. Para os países pobres, o nível primário é considerado o mais adequado na iniciação imediata do trabalho, especialmente no mercado tradicional. Para justificar essa escolha, o Banco atribui à educação primária maior retorno financeiro aos indivíduos do que o próprio ensino superior. Vale ressaltar que nos países ricos ocorre o contrário; os níveis superiores trazem maiores ganhos, tanto no nível microeconômico, como no nível macroeconômico.

Por conseguinte, as políticas públicas educacionais brasileiras se voltam para atender às demandas desse órgão internacional capitalista gerido pelo imperialismo norte-americano.

O sistema educacional brasileiro está então em célere processo de redefinição, subordinada cada vez mais profundamente aos imperativos da globalização neoliberal em curso. A partir de uma visão estritamente economicista, são introduzidos valores do mercado capitalista na esfera da educação, adotando os insumos, a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de alocação de verbas, a partir do pressuposto, permitimo-nos repetir, de que os mecanismos de mercado são intrinsecamente superiores a qualquer outra forma de ordenação da atividade humana (JIMENEZ, 2001, p. 98).

O cenário educacional brasileiro no regime ditatorial empresarial-militar ficou marcado pela intensa repressão do sistema autoritário. As leis e orientações pedagógicas eram todas “de cima para baixo”, ou seja, do poder federal para as instituições escolares. Sendo estas impossibilitadas de qualquer atitude autônoma. O fim desse regime ditatorial é 1985 marcado pelas lutas dos setores populares, (entidades estudantis, sindicatos, etc.) que buscavam também uma autonomia no âmbito escolar. Na década de 1990 sob os domínios dos mandos internacionais, através do Banco Mundial, a educação volta a influenciar no desenvolvimento do país. Sendo popularizada uma educação tecnicista voltada para o mercado de trabalho.

De fato, nessa época foi possível uma maior autonomia na administração escolar, contudo esse modelo segue os padrões da gestão capitalista, que buscavam desenvolver cidadãos que atendessem aos interesses do capital.

O debate em torno da gestão da educação e da escola adquire conteúdos gerenciais. Nestes, a ênfase numa necessária reestruturação institucional das unidades escolares e dos órgãos gestores da educação pública assume a forma do aumento da “responsabilização” das próprias escolas frente ao fracasso do sistema educacional público (ADRIÃO, 2006, p. 62, *apud* MARINHO JR. 2012).

Sendo, portanto, transferido do Estado para a escola a culpa do fracasso escolar. Outra questão escondida nesse contexto é a concepção neoliberal da meritocracia, onde os resultados, sejam eles positivos ou negativos, são atribuídos ao indivíduo eximindo novamente a entidade estatal de qualquer responsabilidade.

Nesse contexto, segundo Tonet (2007, p. 24), a educação se vê num impasse: “Contribuir para a reprodução ou para a superação desta ordem social”. Temos consciência de que a educação não poderá fazer sozinha a revolução para a superação da ordem capitalista, mas com certeza ela pode contribuir para isso. Reinventar a educação, segundo Brandão (1981, p. 99) “mais importante nesta palavra, “reinventar”, é a ideia de que a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto”.

O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO BRASILEIRO

O início do ensino superior brasileiro está ligado a dois acontecimentos históricos. O primeiro deles foi o Bloqueio Continental de Napoleão Bonaparte aos países europeus em 1806, forçando a vinda da corte portuguesa para o Brasil. O segundo acontecimento histórico é a abertura dos portos às “nações amigas”, em 1808. A família real concede a Inglaterra (o berço da Revolução Industrial sedenta por novos mercados) uma posição privilegiada no país permitindo que seus produtos paguem as taxas alfandegárias mais baixas da colônia.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil produziu mudanças na educação. Agora, era necessário um ensino que formasse a classe dirigente. Houve um investimento no ensino superior e novos cursos foram sendo criados com o objetivo profissional prático. “Academia de Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), cursos de Anatomia e Cirurgia (1808), laboratório de Química (1812), curso de Agricultura (1814), Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816)” (PILETTI, 2002, p. 178). Enquanto os países pelo mundo procuravam organizar um sistema de ensino nacional, no Brasil isso foi desconsiderado. O que se via era um total descaso com a educação popular (SAVIANI, 2008).

Após a propalada independência brasileira do processo de colonização portuguesa, a educação continua voltada para as elites. Em 1827 foram fundados os Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, sendo um em São Paulo e outro em Olinda. Estas são as duas primeiras Faculdades brasileiras. Para ingressar no ensino superior era necessário prestar exames, sem a necessidade de término do ensino secundário, exceto os estudantes do Colégio Dom Pedro II que eram isentos destes exames e poderiam ingressar no ensino superior após a conclusão do ensino secundário.

Em relação ao ensino noturno, a primeira escola foi criada em 1860, na província do Maranhão e, tinha como objetivo, a educação da grande massa populacional trabalhadora adulta. Em 1870, já se constavam 117 escolas noturnas espalhadas pelo império. Segundo Terribili Filho & Raphael (2009), no ano de 1909, através da lei nº 1.184, foram criadas em São Paulo 50 escolas noturnas para crianças que trabalhavam nas fábricas paulistas. A partir dessa perspectiva, percebe-se que em sua origem, o ensino noturno esteve voltado à classe trabalhadora; num primeiro momento a instrução de adultos e logo depois voltada para a educação das crianças operárias. É importante ressaltar que à população negra escravizada ou ex-escravizada, o ensino, mesmo noturno naquelas condições, lhes foi negado, pois foram proibidos do acesso à educação escolar

A primeira Universidade brasileira foi a do Rio de Janeiro, inaugurada em 1920 pelo governo federal, sendo fruto da agregação das Faculdades de Direito, de Medicina e a Escola Politécnica. Em 1931, início da Era Vargas, foi promulgado o Estatuto das Universidades brasileiras que adotava para a educação superior o regime universitário. Em São Paulo, no ano de 1934 foi criada a primeira universidade em conformidade com o estatuto. A grande novidade era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, voltada principalmente para formação de professores.

Uma das primeiras atitudes do governo getulista na educação foi a criação do Ministério da Educação e Saúde e as Secretarias de Educação nos Estados. Nesse período, é criado o sistema universitário público federal e outras Universidades espalhadas pelo Brasil. A Universidade no Distrito Federal, na Bahia, no Recife, algumas outras são federalizadas, como as de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná. As Universidades particulares originam-se na década de 1940 em sua maioria vinculadas à Igreja Católica ou alguma outra instituição religiosa.

A partir de 1964, o país se vê mergulhado no regime autoritário da Ditadura Militar. Em março, desse mesmo ano, as vagas na Universidade Federal do Rio de Janeiro foram duplicadas. Isso se deve a luta dos estudantes pelo aumento de vagas nas universidades públicas. No mês seguinte, foi instaurado o Regime Militar. Mesmo nesse período autoritário, os estudantes continuavam com sua luta por melhorias no ensino universitário.

No ano de 1968, o governo Federal, através da Lei 5.540, fez a Reforma Universitária, sem atender à reivindicação dos estudantes que era o aumento do número de vagas nas instituições públicas. A partir de 1969, começou a ser colocada em prática a reforma. Segundo Piletti (2002), o governo tentou frear a luta estudantil com as seguintes medidas:

O vestibular classificatório foi instituído, acabando com as notas mínimas, enquadrando a universidade no modelo empresarial, dividiu a universidade em unidades dificultando o encontro dos alunos, colocou como optativas as disciplinas que levavam os estudantes a refletir e questionar, tornou o ensino secundário obrigatoriamente profissional, na tentativa de desviar os alunos do ensino superior e aumentou as vagas nas Faculdades privadas.

O ensino superior noturno tem sua origem na reforma ocorrida na década de 1970, fruto das reivindicações dos estudantes pelo aumento do número de vagas nas universidades brasileiras. A partir desse momento, o ensino noturno ampliou-se e se fortaleceu através de leis como a Constituição Federal de 1988 e a Constituição paulista de 1989. Acreditamos ser importante relatar que o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001 traz em seu texto a importância das vagas noturnas no ensino superior.

Ressalta-se a importância da expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo as federais possuem espaço para este fim, destacando-se a necessidade de garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno trabalhador o ensino de qualidade a que têm direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno. (BRASIL, 2001, p. 32, *apud* TERRIBILLI FILHO E RAPHAEL, 2009, p. 35).

Na história da educação brasileira é perceptível a dualidade no ensino, no qual um é voltado à classe trabalhadora e outro voltado à classe dominante. O ensino superior em seu início tinha como foco a preparação da elite, enquanto cabia a classe popular o ensino primário precário. A educação brasileira era e ainda é um instrumento utilizado pela elite dominante para sua permanência no poder e é uma forma de manter a classe oprimida sob seu poder.

A necessidade de formação de professores deu-se mais precisamente no século XIX com o advento da industrialização, quando foi discutida a questão da educação popular. Pois, as tecnologias utilizadas nas fábricas exigiam um trabalhador mais qualificado, no qual exigiria assim que um professor preparasse esse trabalhador. Assim sendo, a preocupação com a formação do professor é fruto de uma demanda do sistema capitalista e não de uma preocupação com a formação do ser humano em sua plenitude.

No Brasil, a preocupação com a formação do professor se iniciou na época do segundo reinado quando discorria a organização da educação popular. Os autores Terribilli Filho e Raphael (2009) descrevem este momento com:

Dois marcos importantes na história do ensino noturno no Brasil referem-se à Constituição Brasileira de 1988, que pela primeira vez aborda a questão no ensino noturno, e a Constituição Paulista de 1989, determinando que as universidades públicas estaduais devem ofertar no período noturno, uma quantidade de vagas equivalente a pelo menos um terço do total de vagas oferecidas (SÃO PAULO, 1989; TERRIBILLI FILHO E RAPHAEL, 2009, p. 15).

Após o Ato Institucional de 1834, couberam às Províncias a responsabilidade pela educação primária e secundária. Ficando a cargo destas a formação dos professores para atuarem nesses dois níveis de ensino. “O caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários” (SAVIANI, 2016, p.148). Com este Ato Institucional, o poder Central se isenta da educação popular e da formação de professores para estes níveis.

No ano de 1835, foi fundada no Brasil a primeira Escola Normal voltada para a formação de professores para as séries iniciais na província do Rio de Janeiro, a partir de então, esse caminho foi seguido pela maioria das províncias do Brasil. Entretanto, as escolas seguintes à primeira, funcionaram de forma intermitente, ou seja, fechavam e reabriam periodicamente, a partir destas outras escolas normais foram fundadas no território brasileiro tendo como objetivo a formação de docentes para as séries iniciais, sendo todas intermitentes.

Segundo Saviani (2016), no ano de 1854 é instituído, pelo então ministro do Império, Couto Ferraz, o Regulamento dos professores adjuntos, em substituição das escolas normais, porém esse tipo de formação não obteve êxito e, em 1859, a Escola Normal do Rio de Janeiro foi reaberta. Entretanto, a formação de professores só teve um investimento maior após 1890 com a reforma ocorrida em São Paulo, e mesmo assim, ainda enfrentava imensas dificuldades como falta de professores qualificados para lecionar no curso e precária condição de ensino.

A partir de 1932, foram criados dois Institutos de Educação, um no Distrito Federal e o outro em São Paulo, sobre a égide da Escola Nova. Estes institutos foram criados para reunir as exigências de um ensino científico. No ano de 1934, o Instituto de São Paulo foi incorporado à Universidade Paulista e do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal, em 1935. Sendo assim, é organizada a formação de professores para as escolas secundárias.

Prevaleciam nesse contexto dois modelos de formação: *cultural-cognitivo*: conhecimento dos conteúdos que serão ensinados e o *pedagógico-didático*: preparação para a docência. O primeiro modelo predominou nas Universidades destinadas à formação dos professores secundários e, o segundo modelo preponderou nas Escolas Normais em que seria responsável pela formação dos professores primários. Desse modo, vale ressaltar que o ensino secundário era voltado aos filhos da elite, enquanto o ensino primário pertencia aos filhos da classe trabalhadora.

Em 1939, com a Lei 1.190, é fundada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Este decreto foi responsável pela criação do esquema “3+1” abraçado nos cursos de licenciaturas e de Pedagogia. “Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos secundários; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais.” (SAVIANI, 2016, p. 146).

A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 dividiu o curso em dois ciclos: O primeiro tinha duração de quatro anos e objetivava formar professores para o ensino primário nas Escolas Regionais. O segundo ciclo tinha duração de três anos e focava na formação de professores para o ensino primário das Escolas Normais e Institutos de Educação. A formação dos cursos de licenciaturas e Pedagogia focou uma formação profissional e dispensava a exigência de escolas-laboratórios.

No período da Ditadura Militar, tanto a educação como outros setores da sociedade ficam submetidos ao regime autoritário da ditadura. Sendo vedadas às instituições de ensino qualquer atitude autônoma. Nesse período, o governo geral formulou uma legislação do Ensino na Lei nº 5.692/71. Nessa mudança, as Escolas Normais desapareceram sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau. No Parecer nº 349/72, a habilitação ao magistério foi organizada na modalidade básica, com três anos de duração, habilitado a lecionar até a 4ª série; e outra com duração de quatro anos, habilitando ao magistério até a 6ª série.

O Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) foi criado por causa do quadro precário da habilitação ao magistério. Mas, esse projeto foi descontinuado pelo motivo do seu pouco alcance a essa população.

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de 38 formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino” (SAVIANI, 2015, p. 147).

Em 1980, uma reformulação atribuiu ao Curso de Pedagogia a função de formar professores para educação infantil e ensino fundamental. Com o fim da Ditadura Militar, os professores tinham esperança de que as questões da formação docente no Brasil fossem resolvidas. Mas, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, o que se viu foi a instituição das Escolas Normais e institutos superiores de educação proporcionando um nível mais baixo à formação docente.

Objetivamente, no entanto, a situação é esta: Nós estamos com o sistema de ensino em nível nacional não implantado, e isso cria entraves. Esse quadro, que acabo de expor, configura a situação de penúria pela qual passam as nossas escolas e pela qual passam os nossos professores: Condições de trabalho precárias e salários precários. Isso se reflete na formação dos professores, que também resulta precária (...). Em tais condições, fica difícil para esses professores assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática (SAVIANI, 2008, p. 116).

Divisamos neste texto um rápido histórico da educação, do ensino superior e a formação do professor brasileiro até os dias atuais para melhor compreender nossa formação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade capitalista, o conhecimento tende a ser privatizado e compartilhado somente o mínimo necessário com o proletariado. O objetivo será o de apenas fornecer as instruções necessárias para a formação de uma mão de obra qualificada e com habilidades específicas para a realização do trabalho precarizado. A ideia de oferecer o mínimo para a classe trabalhadora e o rebaixamento intelectual de sua aprendizagem. Reforça, portanto, o controle da ideologia dominante exercida sobre os trabalhadores contribuindo para a ascensão da classe dominante em detrimento da classe operária.

A escola, na sociedade capitalista, está cada vez mais mercantilizada, pois, na atual conjuntura do capital, é notório que o processo de privatização educacional esteja ainda mais forte. A luta por uma educação de qualidade, num viés emancipador, está articulada com a luta contra a atual sociedade burguesa, não para aprimorá-la, mas para erradicá-la, para pôr fim à desigualdade social.

Esta é a educação pela qual devemos lutar, que volta o seu olhar e suas atividades para os interesses e anseios da classe trabalhadora e, sobretudo, que faça parte desta, compreendendo essa realidade concreta, pois ao se ter uma educação que reconheça a precariedade e as contradições sociais, torna-se possível efetivar as mudanças necessárias nesse modelo precário e assim, possamos ter uma escola destinada ao povo, rumo a um novo patamar de sociabilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. BNC Formação. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20, jun. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB n.º 9.394/1996 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei Federal Nº 13.005 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 20 jun. 2023.

CHAGAS, E.F.; RECH, H.L.; VASCONCELOS, R. C. S.; JOVINO, W. K. M. *Indivíduo e Educação na Crise do Capitalismo*. Fortaleza: edições UFC, 2012.

FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. Rio de Janeiro; Paz e terra, 1986.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. *A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho*. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; FURTADO, Elizabeth Bezerra, (org). *Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MARINHO JUNIOR, E. V. *Formação como capacitação: um estudo marxiano sobre a qualificação do pedagogo brasileiro em tempos de crise estrutural do capital*. Dissertação (Mestrado Acadêmico). UECE/PROPGPq, 2015.

MARINHO JUNIOR, E. V. *O Processo de Precarização da Escola Pública e as Consequências na Formação Docente: proposta de um novo modelo de educação em Marx*. Monografia (graduação). UECE/CED, 2012.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. 1 ad. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENDES SEGUNDO, M. D. *O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC - FACED. Fortaleza, Ceará, 2005.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução: Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf> Acesso em: 20 de jun. 2023.

MÉSZÁROS. István. *A crise estrutural do capital*. Tradução: Francisco Raul Cornejo et al. 2. ed. rev. Ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Mundo do Trabalho).

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da Educação*. 15 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 20 jun. 2023.

TERRIBILI FILHO, A.; RAPHAEL, H. S. *Ensino Superior Noturno: problemas, perspectivas e propostas*. Marília: FUNDEPE, 2009.

TONET, Ivo. *Educação Contra o Capital*. Maceió: EdUFAL, 2007.