

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO**  
**EM EDUCAÇÃO**

**PRISCILA RIBEIRO FERREIRA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR**  
**BRASILEIRO: CONTRIBUIÇÕES DE ANÍSIO TEIXEIRA, DARCY**  
**RIBEIRO E DA ANFOPE**

**CURITIBA**

**2022**

**PRISCILA RIBEIRO FERREIRA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR  
BRASILEIRO: CONTRIBUIÇÕES DE ANÍSIO TEIXEIRA, DARCY  
RIBEIRO E DA ANFOPE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade  
Tuiuti do Paraná, como requisito para a obtenção do  
Título de Doutora em Educação, sob orientação da  
Professora Doutora Maria de Fátima Rodrigues  
Pereira.

**CURITIBA**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

F383 Ferreira, Priscila Ribeiro.

A formação de professores no ensino superior brasileiro: contribuições de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e da ANFOPE / Priscila Ribeiro Ferreira; orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira.

153f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023

1. Ensino superior. 2. Formação de professores.  
3. Intelectual orgânico. 4. Privatização da educação.  
5. Universidade. I. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 378.125

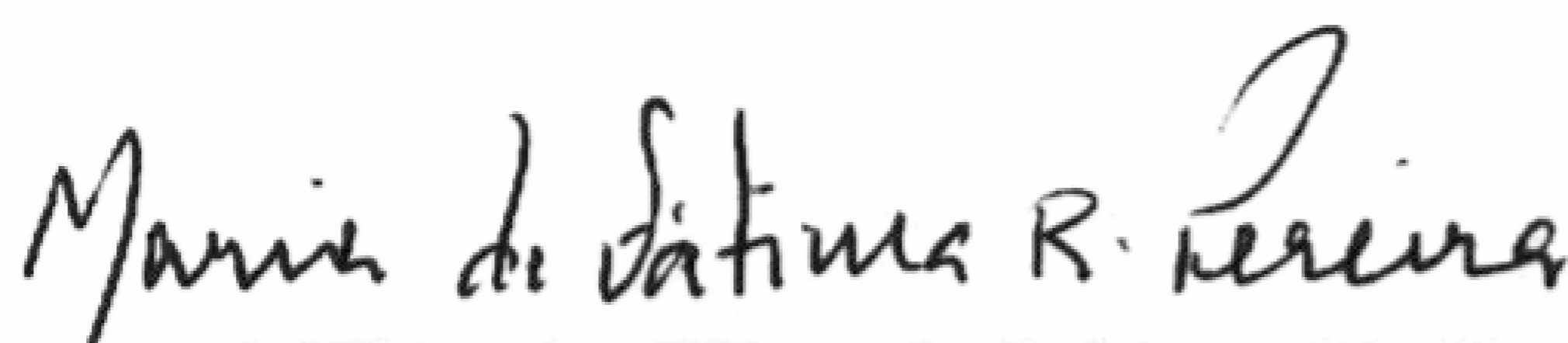
Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: CONTRIBUIÇÕES DE ANÍSIO TEIXEIRA, DARCY RIBEIRO E DA ANFOPE**


Esta tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Curitiba, 19 de dezembro de 2022

**Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho**  
Coordenador do PPGEd Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná



**Orientador: Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira**  
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná



**Profa. Dra. Profa. Dra. Cássia Ferri**  
Instituição: Universidade Regional de Blumenau



**Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias**  
Instituição: Universidade Federal da Fronteira Sul



**Profa. Dra. Maria Antônia de Souza**  
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná

**Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé**  
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná



**SUMÁRIO**

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>5</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>8</b>
<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES .....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>I. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A ESCOLA, A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 A constituição do ensino superior e da universidade pública no Brasil .....</b>	<b>3</b>
<b>II. O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA E DARCY RIBEIRO .....</b>	<b>3</b>
<b>2.1 A escola pública pelo pensamento de Anísio Teixeira .....</b>	<b>3</b>
<b>2.2 A universidade pública pelo pensamento de Darcy Ribeiro .....</b>	<b>11</b>
<b>III. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....</b>	<b>4</b>
<b>3.1 O nascimento do MEC e a formação de professores .....</b>	<b>4</b>
<b>3.2 A formação de professores como campo de disputas hegemônicas... 8</b>	<b>8</b>
<b>3.3 A formação de professores sob o crivo da comunidade de formadores da ANFOPE .....</b>	<b>1</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>6</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>3</b>



## AGRADECIMENTOS

Devo tanto a tantas pessoas por ter chegado ao término deste trabalho que julgo ser incapaz de ser justa com todas.

Às minhas “meninas”, Nina e Callu, pelas mulheres extraordinárias em que se transformaram. Pelo estímulo, companheirismo e amor incondicional que demonstraram nesses anos todos, inclusive nas fases de “intervenções” na tentativa de me provocar a reagir. Serei sempre grata.

À Professora Doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira, por sua incansável atenção, cuidado e paciência.

À banca de qualificação: Doutora Cássia Ferri, Doutora Maria Antônia de Souza, Doutora Josélia Schwanka Salomé e Doutor Gracialino da Silva Dias que estabeleceu a “régua e o compasso” para o texto final.

Ao Doutor Gracialino da Silva Dias, pela generosidade nas leituras prévias, acertadas indicações e cobranças constantes, sem as quais eu dificilmente teria chegado a esse momento.

Ao Kiko (Dr. Izaías Costa Filho), pelo companheirismo, parceria e cuidados nos meus anos em Curitiba.

Aos cuidados domésticos com o carinho e desvelo da Zélia.

À amizade constante e atenta de Luiz Carlos Freitas, Rosineide Fabrício, Vera Regina Resnauer Taques da Silva Dias. Um círculo que ficou menor, mas muito mais acolhedor durante a pandemia. Incluo aqui os “menores” Carlos, Laís, Alice e Ana Sofia, por terem sempre me acolhido e dividido seus ambientes e espaços domésticos comigo.

Dedico este trabalho a todos os estudantes (futuros educadores) que passaram, passam e passarão por mim na minha vida de formadora de profissionais da educação.

Se puder escolher uma só lição, que desejo que acompanhe todos, é a de que a luta faz parte de (todo e) qualquer momento da vida porque “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto.” (Darcy Ribeiro)



## RESUMO

A temática da formação de professores se reveste de interesse não somente para os profissionais de educação, mas é para toda a sociedade tendo em vista o caráter universal da educação escolar para todos como uma das maiores conquistas da modernidade. Este trabalho examina a formação de professores tomando por base o campo teórico desenvolvido por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, tendo como recorte histórico a promulgação da Lei 9394/1996, quando se registra a maior expansão do ensino superior no Brasil e, no seu bojo, o maior crescimento do mercado educacional. Busca desenvolver a relação entre as formulações desses dois intelectuais, tomados como intelectuais orgânicos a serviço do povo brasileiro, e as linhas de resistências e proposições formuladas pela ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação, desenvolvidas contra o processo de privatização do ensino após a promulgação da LDB. Parte da compreensão que a ideologia da globalização sob o crivo da onda neoliberal de privatizações teria impulsionado o mercado educacional, colocando a educação entre duas linhas: a formação científica, técnica, social e humanística histórica, sob a premissa da formação humana e do desenvolvimento social, *versus*, a formação reduzida aos aspectos técnicos, sob o modelo das “competências e das habilidades”, concebida como prática em si, voltada para a busca de soluções de problemas locais, em negação da totalidade social. O trabalho desenvolve um esforço teórico para analisar a formação de professores no âmbito do ensino superior. Oferece referências teóricas para a compreensão do quadro contraditório que atravessa esse ensino no Brasil, apontando pressupostos para a defesa da formação científico-técnico-pedagógica dos professores, diretamente relacionado o desenvolvimento nacional, democrático, soberano do país.

**Palavras-chave:** Ensino superior; Formação de professores; Intelectual orgânico; Privatização da educação, Universidade.

## ABSTRACT

The issue of teacher education is of interest not only to education professionals, but to society as a whole, bearing in mind the universal character of school education for all as one of the greatest achievements of modernity. This work examines teacher training based on the theoretical field developed by Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro, having as a historical point the enactment of Law 9394/1996, when the greatest expansion of higher education in Brazil is recorded and, in its wake, the higher growth of the education market. It seeks to develop the relationship between the formulations of these two intellectuals, taken as organic intellectuals at the service of the Brazilian people, and the lines of resistance and propositions formulated by ANFOPE - National Association for the Training of Professionals in Education, developed against the process of privatization of education after the enactment of the LDB. It starts from the understanding that the ideology of globalization under the scrutiny of the neoliberal wave of privatizations would have boosted the educational market, placing education between two lines: scientific, technical, social and historical humanistic training, under the premise of human training and social development, versus training reduced to technical aspects, under the model of "competences and skills", conceived as a practice in itself, aimed at finding solutions to local problems, in denial of social totality. The work develops a theoretical effort to analyze the training of teachers in higher education. It offers theoretical references for understanding the contradictory framework that crosses this teaching in Brazil, pointing out assumptions for the defense of the scientific-technical-pedagogical training of teachers, directly related to the national, democratic, sovereign development of the country.

**Keywords:** Higher education; Teacher training; Organic intellectual; Privatization of education, University.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
ACE	Associação Brasileira de Ciências
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONARFE	Comissão Nacional pela Formação dos Educadores
CONED	Congresso Nacional de Educação
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ESG	Escola Superior de Guerra
ForGrad	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
SESU	Secretaria de Educação Superior – MEC

UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional de Estudantes
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

## INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objeto de investigação a formação de professores no ensino superior brasileiro, tendo por base a análise do pensamento de Anísio Teixeira para as propostas e a constituição da escola pública; as propostas e as formulações desenvolvidas por Darcy Riberio para o ensino superior e para a universidade pública; e, a análise, as críticas e as propostas da comunidade de formadores representada pela ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação<sup>1</sup> para a formação do docente da educação básica nopaís.

Considera-se, portanto, uma situação de educação tardia, associada ao próprio atraso histórico no desenvolvimento e na formação social do país.

Mantido sob as bases materiais de um modo de produção escravista colonial<sup>2</sup>, com a manutenção de subjacentes relações semifeudais e semicoloniais, a situação de um país caracterizado pelos “quatro séculos de latifúndios”<sup>3</sup> (+ um) = cincoséculos de latifúndios, tendo em vista as bases materiais da questão agrária mantém o país com a sua economia atada à produção e exportação de *commodities* e bens primários, assentada na grande propriedade rural e na conseqüente estrutura latifundiária herdada desde o sistema colonial e o escravismo colonial; logo, mantendo a sua economia sob o leito da concentração de terras no campo, pelo sistema latifundiário, desde o período das capitâneas hereditárias e das sesmarias. Sob essa condição, o país sofreu de um longo período histórico de desprezo pelos apelos da modernidade advindos das revoluções burguesas nos países onde se afirmaria o capitalismo avançado, tornando-se, posteriormente, nos países imperialistas.

---

<sup>1</sup> ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação, fundada em dois de abril de 1980.

<sup>2</sup> GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

<sup>3</sup> GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndio**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

Esse atraso na esfera da infraestrutura se refletiria na superestrutura jurídica, política, cultural e educacional, cenário sob o qual afirmamos a tese da educação tardia, tendo em Anísio Teixeira um dos principais elaboradores da defesa da escola pública.

Para Gramsci, “A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, sendo “o conjunto complexo e contraditório das superestruturas”, “o reflexo das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 2006, p. 250).

Essa compreensão Gramsci teria tomado em precisão ao método dialético de análise e compreensão da realidade tal qual desenvolvido por Marx, que afirma acerca da “conclusão geral” dos seus estudos:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e da qual correspondem determinadas formas de consciência social (MARX, 1983, p. 24).

São esses, portanto, os fundamentos teóricos empregados na construção desta Tese, baseados no método dialético e no materialismo histórico, tomados como expressão mais avançada do desenvolvimento das ciências na modernidade.

A modernidade a que nos referimos é uma construção social, produto da razão como modo explicativo do mundo natural e social, implicando na necessidade da criação e do desenvolvimento de instituições que correspondessem ao aprendizado do novo modo de vida que suplantasse o *Antigo Regime*. Sob essa premissa a escola, as universidades e demais instituições de ensino ganham um novo contorno vinculado à formação humana de todos os indivíduos para viverem em sociedade.

A universidade compreendida como processo e, ao mesmo tempo, produto dos grandes progressos registrados pela razão e pelas ciências naturais e históricas da era moderna.

Sobre a educação nos anos 1500 e 1600 Manacorda vai afirmar que

De um lado as minorias nacionais e religiosas, oprimidas pela reconstituição do autocratismo do papado e do império, firmemente ligados a velhas experiências e levadas à crítica radical do presente e à visão exasperada de um futuro diferente; do outro, os representantes daquelas revoluções que, nos Países Baixos e na Inglaterra, levaram ao poder no plano nacional a grande burguesia capitalista dos armadores, dos mercadores, dos banqueiros, perante cujos empreendimentos abre-se então o mundo inteiro e aos quais pertence o futuro.” (MANACORDA, 1989, p. 220).

O pertencimento da educação ao futuro referido por esse autor seria o que veio a se consolidar como projeto da modernidade representado pelo ideário burguês, materializado como produto das revoluções burguesas, nos séculos seguintes, guiado pelo primado da razão a que Marx teria referenciado como “maravilha” que colocara os instrumentos feudais no museu da história.

Manacorda afirma que a redação da “grande *Enciclopédia das ciências, das artes e dos ofícios*”, entre 1751 e 1765 operara uma “virada na história da cultura”, afirmando que “as enciclopédias, junto ao rigor científico na sistematização do saber, têm a intenção de enriquecê-lo e fazê-lo progredir” (MANACORDA, *Idem*, p. 240).

Tendo d’Alembert como portador da “consciência revolucionária” e Diderot como “o verdadeiro pai da Enciclopédia”, destacamos duas partes desses grandes sistematizadores dos conhecimentos e da cultura acumulados pela humanidade citados por Manacorda:

A especulação e a prática constituem a principal diferença que distingue as ciências das artes. Em geral, pode-se dar o nome de arte a qualquer sistema de conhecimentos que é possível traduzir em regras... Mas assim como existem regras para as operações da inteligência ou da alma, assim também existem regras para as operações do corpo... Daí a distinção das artes liberais e mecânicas e a superioridade que se dá às primeiras sobre as segundas... superioridade que, sem dúvida, é injusta por muitos motivos. (J. d’Alembert, *apud* MANACORDA, 1989, p. 240).

Aquele que sabe somente a geometria intelectual é normalmente um homem sem destreza, e um artesão que tem somente a geometria experimental é um operário muito limitado... sobre certos problemas tenho certeza que é impossível conseguir algo satisfatório das duas geometrias em separado... Façamos, afinal, aos artesãos a justiça que lhes é devida. As artes liberais se auto-elogiaram bastante; usem agora a voz que tem para celebrar as artes mecânicas. (D. Diderot, *Apud* MANACORDA, 1989, p. 241).



As revoluções burguesas teriam superado a noção do direito natural pelo direito positivo produzindo instituições que a correspondessem sob as regras e a lógica do novo modo de produção: o capitalismo. Sob esse modo de produção são gestados os fundamentos, a natureza e a finalidade da educação pautados pela razão, pela experiência e pela defesa da ciência. Daí surge a necessidade da educação para todos. Se todos são cidadãos, e não mais servos da gleba ou membros da nobreza, todos precisam conhecer as regras para viverem, trabalharem e se relacionarem na nova sociedade.

A universidade de novo tipo, sob as regras e leis e pela lógica da mercadoria, vai ser reformada ou vai ser criada onde ainda não existia para os novos fins da sociedade. Essa é uma passagem que se aproxima da caracterização europeia descrita por Manacorda (1989).

Nos países de capitalismo atrasado que estiveram atados ao antigo sistema colonial como o Brasil, essa realidade dá-se enquanto educação tardia, e, como consequência, com a universidade tardia. Esse é o caso brasileiro que teria passado por quase quatro séculos sob o escravismo colonial, embora formalmente tivesse conquistado a sua independência em 1822. Após o anúncio formal da independência em relação ao domínio português o Brasil esteve atado à dominação do regime semicolonial inglês, mantendo o trabalho escravo até 1888.

Embora o ensino superior tenha iniciado ainda sob o regime escravagista da monarquia em nosso país, a criação das universidades se dá como construção histórica do século XX. Ou seja, sob o regime republicano, mantendo, contudo, as mesmas estruturas marcadas por subjacentes relações semifeudais<sup>4</sup>, com a existência do sistema latifundiário voltado para a produção e exportação de bens primários *in natura* ou semiprocessados, caracterizado pela categoria *sentido da colonização*<sup>5</sup> formulada por Caio Prado. Esse é o contexto histórico no qual nasce a universidade brasileira.

---

<sup>4</sup> SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1962.

<sup>5</sup> PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Sob essa compreensão, associada com os fundamentos legais que regem a organização das universidades com relação à formação de professores no ensino superior e da educação brasileira, o desenvolvimento desta Tese percorre as seguintes questões problemas:

- Qual a relação da constituição do sistema educacional brasileiro, da escola pública e da formação de professores com o tipo de capitalismo que se desenvolveu no país?
- Quais os fundamentos desenvolvidos por Anísio Teixeira para a constituição da escola pública brasileira?
- Qual a concepção de ensino superior e de universidade pública desenvolvida por Darcy Ribeiro?
- Como as formulações de Anísio Teixeira para a escola pública e de Darcy Ribeiro para a universidade se relacionam com a formação de professores?
- Como se caracteriza a relação da concepção da educação e da formação de professores, no ensino superior, do MEC, com os principais problemas sociais?
- Quais as principais categorias que caracterizam a expansão do ensino superior brasileiro para a formação de professores, após a promulgação da LDB – Lei 9394/1996?
- Qual a relação dessas categorias com o modelo de política econômica adotada pelos governos do período?
- Qual são as características do ensino superior no Brasil, com foco na formação de professores, de acordo com as posições defendidas pela ANFOPE no bojo das resistências à expansão privada da educação brasileira no período pós-LDB – Lei 9394/1996?

Sob a perspectiva histórica, a realização deste trabalho se reveste de interesse acadêmico principalmente por buscar demonstrar como já tivemos no Brasil intelectuais que engendraram propostas de organização do ensino superior vinculadas com a preocupação do desenvolvimento científico, tecnológico e social do país para servir ao povo brasileiro. Do mesmo modo, demonstra como essas

propostas encontraram barreiras intransponíveis a partir do sistema político que concebeu não só o ensino superior como todo o sistema educacional brasileiro de modo a reproduzir a dualidade social, portanto, uma educação dualista nos modos das examinadas por Gramsci (1968), por Kuenzer (1985) e por vários outros pesquisadores do campo educacional à luz da crítica da economia política.

O estudo não se dá fora dos interesses sociais e da compreensão do sistema educacional como parte da totalidade social uma vez que a formação de professores se traduz na questão central e na condição sem a qual é impossível se falar em educação básica. A sua existência ou não depende da formação de professores. A sua qualidade não pode ser aferida sem que antes se tenha garantida a qualidade na formação de professores. A função precípua da escola na socialização dos conhecimentos científicos e culturais acumulados pela humanidade, como sustenta a pedagogia histórico-crítica, passa exatamente pela necessária formação científica, política, social e pedagógica dos professores, como um dos requisitos imprescindíveis na defesa da escola pública de qualidade.

Desse modo, o tema tratado neste trabalho se inscreve num campo de interesses acadêmicos que perpassa diversas áreas científicas, desde a pedagogia, as ciências políticas, a história, a sociologia, dentre outras. Situa-se na esfera da análise histórica sobre as políticas educacionais, tendo como campo de investigação as lutas, como disputas de linhas, sobre a concepção de escola pública, de universidade e da formação de professores, presentes nas políticas do MEC, em relação com as formulações desenvolvidas por Anísio Teixeira, na defesa da escola pública, de Darcy Ribeiro, na defesa da universidade, e da comunidade de formadores, nas propostas defendidas pela ANFOPE na formação de professores.

O trabalho examina a posição dos educadores brasileiros a partir das posições assumidas pela ANFOPE, tomada como entidade representativa de cientistas, professores e demais profissionais da educação que produzem análises críticas e propostas sobre a formação de professores. A atuação da ANFOPE se estende por quase cinco décadas e, ainda que exista outras entidades com grande relevância, esta mantém posições de vanguarda quer seja nas críticas e propostas,

quer seja na organização, condução e formulação de análises legitimadas socialmente frente aos representantes governamentais.

Reconhece a existência e resgata partes de importante produção histórica sobre o tema, anterior à atuação da ANFOPE, como o foi o caso da formação do bloco de intelectuais que produziram o Manifesto dos Pioneiros em 1932, e as formulações desenvolvidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Esses intelectuais brasileiros que, apesar da diferença de idade, foram contemporâneos e parceiros em projetos de grande relevância como, o projeto e instauração da Universidade de Brasília e a atuação no Ministério da Educação e seus institutos de pesquisa. Deixaram obra norteadora e, ainda de atualidade na defesa de ações necessárias para a formação de professores que busque estabelecer um projeto de país que abandone seu atraso histórico decorrente do passado dependente, de dominação colonial e semicolonial, no qual perdura a defesa de interesses da sua elite econômico-política em conjugação com os interesses das agências de dominação imperialista sobre o nosso país.

É sabido que desde a publicação do primeiro *Manifesto dos Pioneiros*<sup>6</sup>, em 1932, estaria proposta a grande reforma educacional para o país, tendo Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho como os principais formuladores. Assim, estariam gestadas as proposições para a renovação educacional “*alicerçada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira*”. (SANDER, 2007, p. 28).

Esse documento, referência de análise crítica e de propostas, é marco na análise da educação brasileira. Situado historicamente no movimento político que se arvorava de condutor da modernização da economia e da política nacional, a troca de comando das estruturas políticas em 1930 apregoavam a superação de uma economia predominantemente agroexportadora por uma sociedade que se industrializaria, chegando, portanto, à modernidade. É nesse ambiente que se insere

---

<sup>6</sup> A Publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), teve o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, subscrito por 26 educadores, visava estabelecer diretrizes para a educação, a qual acusava que que depois de percorrido os 43 anos de república (de 1889 a 1932) não ter “unidade de plano e sem espírito de continuidade”, além de se apresentar sempre “dissociadas” as reformas econômicas das educacionais.

o Manifesto dos Pioneiros, no desejo de uma escola capaz de acompanhar as novas exigências que se estabeleciam pelas novas formas de produção de riqueza, defende uma visão global dos problemas da educação nacional como forma de encarar as necessidades postas pela modernização. Apresenta a necessidade de articulação entre os fins e os meios: da filosofia e da administração ou da filosofia e da ciência, numa articulação que desvende os fins a alcançar e as formas de chegar lá.

Nesse sentido, a formação do educador necessita de forte sustentação na cultura geral, garantindo que contenha conhecimentos e experiências estéticas capazes de permitir uma visão de cultura múltipla e diversa acompanhando todas as possibilidades de evolução no amparo dos estudantes. É a cultura geral que possibilita as adequações necessária dos conhecimentos científicos na linguagem dos estudantes que precisam, a princípio, de uma adequação facilitadora no acesso e a possibilidade de sofisticação ao avançar. Dessa forma a articulação entre o pedagógico e a administração são essenciais.

O movimento percebe a necessidade de transferência das soluções dos problemas educacionais do administrativo para a esfera político-social. Essa empreitada exige um conhecimento sólido de conceitos abstratos e de bases sólidas postas em princípios gerais permitindo perceber a dinâmica complexa dos fenômenos sociais e a possibilidade de apontar horizontes mais amplos. Isso só possível através do espírito científico. Reconhece a necessidade da cientificidade nos estudos do campo educacional tão necessários quanto aqueles aceitos nas engenharias e nas finanças.

Apontam, também, a necessidade de uma escola firmada em seu meio social, que seja gerida pela solidariedade, cooperação e serviço social. Opondo-se à escola burguesa que valoriza o indivíduo isolado, estimulando o individualismo. É a proposta era de uma escola socializada, que valorize a atividade e a produção, considerando o trabalho a melhor forma de aquisição ativa da cultura, evidenciandoa construção coletiva e a cooperação.

Reafirma, portanto, o trabalho como a melhor forma de educação e de estabelecimento dos valores mutáveis e imutáveis que, estando sob o domínio dos

fins fundamentais e gerais da natureza humana, resolvem-se no coletivo e não na individualidade. Porque “o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos” (Manifesto dos Pioneiros da Educação, 1932).

Entende a educação como função essencialmente pública porque frente ao direito de cada cidadão, cabe ao Estado a oferta da satisfação de sua necessidade. A garantia de sucesso necessita de um trabalho conjunto entre família e escola (Estado).

A escola deve ser única, uma vez que o direito biológico dos indivíduos é reconhecido, portanto cabe ao Estado oferecer os meios de serem alcançados. Especialmente para a parcela mantida na pobreza como forma de alcançar o potencial necessário para todos. Portanto, a escola com caráter de ser única e comum, de acesso a todos e colocado de forma a atender igualmente todos. Garante, ainda, a possibilidade da existência de escolas diferenciadas, organizadas pelas elites, mas afirma que ao Estado cabe garantir que as duas escolas existam sem que haja discriminação entre elas.

Dessa forma,

a "escola única" se entenderá, entre nós, não como "uma conscrição precoce", arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. (Manifesto dos Pioneiros da Educação, 1932).

Quanto ao “*direito biológico* à educação e a subordinação à *finalidade biológica* da educação requer os princípios da laicidade, obrigatoriedade, gratuidade e co-educação” (CÓRDOVA, 2012, p. 117) Isso entendido como observação e retirada dos conteúdos e livros escolares de todo e qualquer dogmatismo sectário, de propagandas de seitas ou doutrinas. O que se mantém são os interesses na modernização das estruturas e projetos de nação. A gratuidade tem o objetivo de tornar a escola acessível a quem deseje ou tenha condições de frequentar. A

ausência da gratuidade não permite que se garanta a obrigatoriedade, que por sua vez, depende de escolas acessíveis para estudantes até 18 anos. A co-educação visa o fim da separação entre os gêneros buscando otimizar as oportunidades, a igualdade e a economia da organização da obra escolar e facilitar a graduação.

A educação nacional é responsabilidade de todos os entes do Estado: União, DF e estados e municípios, cabendo a eles evitar qualquer desperdício de recursos na busca de maximizar sua aplicação. Quanto ao método de ensino, apontam os princípios da educação nova como aquele capaz de promover, através dos princípios científicos, as condições de realizar o projeto de modernização. Essas ideias basilares do Manifesto dos Pioneiros são importantes para este trabalho porque, em grandes linhas, vão antecipar as posições de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro.

Na primeira metade do século XX a questão pedagógica tinha eco entre as camadas médias que se formaram nos centros urbanos, inchados daqueles que não tinham mais função nas fazendas de produção rural por causa, especialmente das dificuldades de competição no mercado externo. Produzia-se como nos tempos da Colônia para um mercado que se diversificava na demanda e na produção. Os ocupantes da máquina estatal eram representantes dos mesmos interesses que, da Colônia, mantiveram-se no Império e transformaram-se para ocupar o governo após o Golpe da República nas eleições de em 1901. O confronto entre os representantes dos interesses econômicos tradicionais, aqueles que definiam a vocação agrícola do Brasil contra aqueles que tentavam um insípido processo de industrialização acaba por permitir que a máquina governamental seja tomada, pela via eleitoral, pelos senhores da produção agrícola. (SODRÉ, 1982, p. 179-191)

Com adequações muito tímidas, podemos entender por que o quadro estabelecido pelo Manifesto dos Pioneiros é tão drástico. Ele reflete a ação governamental dos senhores com “mentalidade colonial” que não veem necessidade de educação a não ser a mínima no atendimento de seus interesses econômicos. Por outro lado, o documento apresenta um corpo de pensadores<sup>7</sup> que, superando a

---

<sup>7</sup> Os 26 pensadores brasileiros que assinam o Manifesto: Fernando Azevedo, Afrânio Peixoto, Anísio Spínola Teixeira, A. de Sampaio Doria, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquete Pinto, J.G Frota



mesmice oficial, são capazes de análise crítica aprofundada e de propostas inovadoras.

Sob essas justificativas, e dentro desse contexto histórico, este trabalho se desenvolveu tendo como objetivo geral analisar as determinações sociais e os pressupostos teóricos para a formação de professores no ensino superior brasileiro, a partir das contribuições do pensamento de Anísio Teixeira para a constituição da escola pública, das contribuições de Darcy Ribeiro para a construção e o desenvolvimento da universidade pública vinculada com o desenvolvimento nacional democrático soberano do país, e das formulações desenvolvidas pela comunidade de pesquisadores e formadores da ANFOPE. Seguindo com os seguintes objetivos específicos: 1) examinar a constituição do sistema educacional brasileiro na sua relação com o tipo de capitalismo desenvolvido no país, como um capitalismo atrasado, atado à dominação dos países imperialismo, mantendo subjacentes relações semifeudais e semicoloniais; 3) caracterizar os fundamentos desenvolvidos por Anísio Teixeira na defesa da escola e da educação pública no Brasil; 4) investigar as principais características do ensino superior e da universidade pública elaboradas por Darcy Ribeiro; 5) relacionar a concepção de educação, com ênfase na formação de professores pelo ensino superior com as estruturas econômicas e políticas da sociedade brasileira; 6) averiguar as principais categorias que caracterizam a expansão do ensino superior brasileiro, no geral, e, de modo especial, na formação de professores a partir da Lei 9394/1996, relacionando-os com as políticas econômicas dos governos no mesmo período; e, 7) analisar as formulações desenvolvidas pela ANFOPE acerca das críticas e propostas sobre a formação de professores no referido período.

Encimado por esses objetivos e sob o alinhamento das questões problemas, o desenvolvimento da pesquisa esteve guiado pelas preocupações voltadas para entender como se dão as disputas pela formação de professores nos entraves das contradições de classes e do tipo de capitalismo que se desenvolvem em nosso país e que atravessa a educação, a escola e a universidade públicas. Considera-se,

---

Pessôa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida JR, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

portanto, que a educação pública sempre esteve na esfera das disputas pelos projetos das classes sociais em contradição na sociedade, sendo, dessa forma, a história da educação brasileira diretamente vinculada, resguardadas suas especificidades e contradições, às mudanças no capitalismo internacional e seus reflexos no capitalismo brasileiro.

Esse processo sofreu acirramento com as determinações do Banco Mundial na definição das políticas educacionais no Brasil, principalmente na década de 1990. Isso significa que a educação tornou-se um campo de disputa pelos agentes econômicos empresariais, que começaram a mercadejá-la como um serviço prestado ao cliente, contrapondo ao seu viés enquanto um direito fundamental a ser assegurado a todos os cidadãos. Nesse processo a educação sofreu um considerável esvaziamento de conteúdo associado à mudança da sua concepção, do seu significado e da sua natureza, ensejando um *homo economicus* em lugar do *homo sapiens*.

Ainda que diferenciadas, as disputas pela educação, que se reflete na formação de seus principais agentes, os professores, entre o público e o privado durante todo o século XX oferece um campo de lutas que vão desde a distribuição de verbas públicas até a imposição de conteúdos com viés ideológico e/ou religioso. Entretanto, o economicismo que se tornara ideologia na formulação das políticas de governo, impondo as leis do mercado de maneira totalitárias sob a noção do fim da história, que dirigiu e impôs o neoliberalismo como único modelo a ser seguido desde chamado *Consenso de Washington*<sup>8</sup>, se converteu em referências para as

---

<sup>8</sup> “Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo *Institute for International Economics*, sob o título "*Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região” (BATISTA, 2008 p. 5) Dessa forma surgem “10 reformas: a) disciplina fiscal visando eliminar o déficit público; b) mudança das prioridades em relação às despesas públicas, eliminando subsídios e aumentando gastos com saúde e educação; c) reforma tributária, aumentando os impostos se isto for inevitável, mas “a base tributária deveria ser ampla e as taxas marginais deveriam ser moderadas”; d) as taxas de juros deveriam ser determinadas pelo mercado e positivas; e) a taxa de câmbio deveria ser também determinada pelo mercado, garantindo-se ao mesmo tempo em que fosse competitiva; f) o comércio deveria ser liberalizado e orientado para o exterior (não se atribui prioridade à liberalização dos fluxos de capitais); g) os investimentos diretos não deveriam sofrer restrições; h) as empresas públicas deveriam ser privatizadas; i) as atividades econômicas deveriam ser desreguladas; j) o direito de propriedade deve ser tornado mais seguro” (BRESSER PEREIRA, 1991, p. 6).

formulações das políticas educacionais de caráter privatizantes no Brasil desde a década de 1990, imprimindo categorias que, na essência, reduz a finalidade da educação de “formação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania” para, tão somente, formação para o mercado de trabalho, empregabilidade, empreendedorismo, etc., empobrecendo a formação de professores, sendo essa reduzido à ideologia das “habilidades e da competência”.

Na disputa pela formulação das políticas públicas educacionais fica claro que, embora o conjunto dos pesquisadores representados pela ANFOPE goze de grande prestígio nacional e internacional, as suas propostas para o ensino e para a formação de professores não foram assimiladas pelos vários governos no período, que preferiram os arranjos políticos em subordinação aos ditames das agências transnacionais de controle dos monopólios dos países imperialistas, mantendo uma velha tradição do compadrio como componente da natureza de classes do estado brasileiro, de onde emerge as políticas educacionais, no geral, e as políticas de ensino e da formação de professores, de modo especial.

Considera-se que grandes teóricos brasileiros, além Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que oferecem aportes para o desenvolvimento desta Tese, como Dermeval Saviani, Paulo Freire dentre outros, produziram grandes teses nas esferas dos fundamentos e das propostas para a educação nacional sempre nadando contra a corrente, ou seja, no terreno da contra hegemonia.

Trata-se de uma situação onde os determinantes políticos da educação, seguindo o caminho das determinações econômicas, de um sistema econômico submetido a uma divisão mundial do trabalho de caráter subalternizado, ou seja, sob dominação do sistema imperialista, se caracterizando, portanto, como uma economia semicolonial, produz-se uma educação igualmente semicolonial, de caráter dominante, sendo enfrentada por uma educação progressista, de caráter contra hegemônico. Essa tese pode ser comprada em muitos planos, desde as concepções e o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, da construção da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, do caráter da escola pública por Anísio Teixeira, da construção da universidade pública por Darcy Ribeiro e da formação de professores pela ANFOPE.

Em correspondência com o recorte da pesquisa, as questões-problemas e os objetivos anteriormente apresentados, os procedimentos de investigação têm lugar no emprego de metodologias e de técnicas acumuladas e referendadas pela comunidade científica, de modo a percorrer o itinerário da tese, na configuração e análise do tema, como uma pesquisa bibliográfica, pesquisa histórica e análise de documentos.

Partindo de uma abordagem qualitativa, a pesquisa bibliográfica como abordagem metodológica adotada neste trabalho dá-se com base no que define Severino (2007).

Nesse sentido, procura-se situar a pesquisa qualitativa no contexto do desenvolvimento do processo histórico das ciências. “A ciência nasce, no início da era moderna, opondo-se à modalidade metafísica do conhecimento, fundada na pretensão do acesso racional à essência dos objetos reais e afirmando a limitação de nosso conhecimento à fenomenalidade do real” (SEVERINO, 2007, p. 118). Segundo essa compreensão, “toda lei científica revestia-se de uma formulação matemática, exprimindo uma relação quantitativa”. O mundo humano, no dizer de Severino, no entanto, não podia ser reduzido a esses parâmetros e critérios do método experimental-matemático.

Daí que esse autor afirma que

Quando se fala em pesquisa fala em pesquisa qualitativa ou quantitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível de abordagem quantitativa e abordagem qualitativa, pois, com essas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. (SEVERINO, 2007, p. 118).

Destaca “várias abordagens de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa”, dentre as quais, destacam-se para fins da realização das pesquisas neste Tese a análise de conteúdo e pesquisa bibliográfica.

Sobre a análise de conteúdo, Severino a define como “uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de

discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos”, devendo o examinador buscar “compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.” (SEVERINO, 2010, p. 122).

A pesquisa bibliográfica como modalidade e metodologia de pesquisa científica é assim definida por Severino:

É aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc., utilizam-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos resultados analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, *Idem*, p. 122).

Este trabalho caracteriza-se ainda como produto desenvolvido a partir da conjugação entre pesquisa exploratória e pesquisa explicativa,

A pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é a preparação para a pesquisa explicativa. A pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas. Seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos. (SEVERINO, *Ibidem*, p. 123).

Sob essa compreensão teórica o desenvolvimento da investigação desta tese deu-se enquanto pesquisa qualitativa, compreendida como aquela que “abriga correntes de pesquisa muito diferentes, contrárias ao modelo experimental”, implicando que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissolúvel entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. (CHIZZOTTI, 2000, p. 78-79).

Sob esse entendimento considera-se que

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e

neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, *Idem*. p. 79).

As técnicas da pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, *Ibidem*, p. 85) nesta tese se aplicam em duas dimensões analíticas. A primeira relacionada à análise da “história de vida”, de modo inseparável da vida social, intelectual, produtiva e política, dos intelectuais estudados; a segunda relacionada, com a “análise de conteúdo” dos documentos investigados sobre a concepção e implementação do ensino superior, com ênfase na formação de professores.

Para os fins desta pesquisa empregam-se as metodologias na análise de conteúdo em conjugação com a pesquisa bibliográfica, tendo como fontes a literatura da área, os documentos oficiais produzidos pelo MEC relativo à expansão do ensino superior e a formação de professores no Brasil pós-LDB de 1996, e os documentos finais produzidos nos encontros nacionais da ANFOPE, no mesmoperíodo.

Neste trabalho são analisados os documentos produzidos pela ANFOPE nos seus Encontros Nacionais. Esses documentos caracterizam-se como fontes primárias para a caracterização da concepção de formação de professores desenvolvida pela comunidade de pesquisadores e formadores organizados pela entidade.

Embora a ANFOPE tenha produzido uma vasta documentação que fora sistematizada em seus encontros bianuais, entre 1983 e 2016, o recorte desta pesquisa recai sobre relatórios finais dos Encontros Nacionais, com ênfase nos encontros realizados em agosto de 1998, em Campinas; em agosto de 2000, em Brasília; e em julho de 2002, em Florianópolis. Essa ênfase justifica-se por este se configurar como o período de maior intensidade da disputa no campo da formação de professores, ou seja, quando os “encantos do neoliberalismo” aplicados à educação pelo governo brasileiro, sob direção do Banco Mundial deixaria revelar os enormes buracos da educação que nega a educação e a formação e se resume ao treinamento sob uma perspectiva do “fim da história” ou da era infinita da lógica da mercadoria. A análise desses documentos dá conta dos aspectos gerais da relação

da comunidade de formadores com o tempo político e o tempo do recorte institucional da formação de professores.

No quadro a seguir apresentamos as datas e os locais dos Encontros realizados entre 1983 e 2016, cujos relatórios compõem uma das mais importantes fontes documentais de pesquisa educacional com ênfase na formação de professores. Caracterizamos esses documentos como instrumentos próprios para o exercício da contra hegemonia na esfera da sociedade civil. Em 2016 teria ocorrido o golpe com o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff, quando o aparelho de Estado foi tomado pelas forças mais conservadoras e retrógradas que passam a atuar no sentido dos ataques aos direitos do povo no geral e dos ataques contra a educação, o sistema de ensino, as escolas e as universidades públicas do país, objeto de enorme importância a ser estudado e investigado em outros recortes que não são cobertos por esta Tese. Trata-se de uma nova situação de classes e de ataques à educação pelo governo militar de Bolsonaro-generais, como continuidade do golpe de 2016, que tem demandado da comunidade de formadores e de estudantes novas formas de desenvolvimento da luta pela educação, como luta de classes, da qual a ANFOPE estará sempre na linha de frente.

MES/ANO	LOCAL	ENCONTRO
Novembro de 1983	Belo Horizonte - MG	I. Encontro Nacional
Agosto de 1986	Goiânia - GO	II. Encontro Nacional
Agosto de 1988	Brasília - DF	III. Encontro Nacional
Julho de 1989	Belo Horizonte - MG	IV. Encontro Nacional
Julho de 1990	Belo Horizonte - MG	V. Encontro Nacional
Julho de 1992	Belo Horizonte - MG	VI. Encontro nacional
Julho de 1994	Niterói - ES	VII. Encontro Nacional
Julho de 1996	Belo Horizonte - MG	VIII. Encontro Nacional
Agosto de 1998	Campinas - SP	IX. Encontro Nacional
Agosto de 2000	Brasília - DF	X. Encontro Nacional
Julho de 2002	Florianópolis - SC	XI. Encontro Nacional
Agosto de 2004	Brasília - DF	XII. Encontro Nacional



Setembro de 2006	Campinas - SP	XIII. Encontro Nacional
Novembro de 2008	Goiânia - GO	IXV. Encontro Nacional
Novembro de 2010	Goiânia - GO	XV. Encontro Nacional
Novembro de 2012	Brasília - DF	XVI. Encontro Nacional
Setembro de 2014	Brasília - DF	XVII. Encontro Nacional
Dezembro de 2016	Goiânia - GO	XVIII. Encontro nacional

À luz desses procedimentos, a construção teórica desta tese, embora seja constituído pela delimitação temática anteriormente apresentada, se expressa enquanto um estudo monográfico sob a perspectiva de uma “tese panorâmica” no exato sentido do termo tal qual definido por Eco (1994, p. 8), evitando “parecer um conglomerado de coisas dispersas”, de um lado, e, ao mesmo tempo, não se restringido aos “truquezinhos” relacionados às buscas de novidades dos estudos monográficos de caráter micro centrados.

A esse respeito afirma que: “quanto mais se restringe o campo, melhor e com mais segurança se trabalha. Uma tese monográfica é preferível a uma tese panorâmica. É melhor que a tese se assemelhe a um ensaio do que a uma história ou a uma enciclopédia”. (ECO, 1994, p. 10).

Esse mesmo autor define que “uma tese teórica é aquela que se propõe a atacar um problema abstrato, que pode já ter sido objeto de outras reflexões.” (*Idem*, p. 11).

Os procedimentos de análise desta tese tomam por base os fundamentos teóricos da *crítica da economia política* desenvolvida por Marx e Engels e dos aportes teóricos desenvolvidos por Antonio Gramsci, principalmente pelo *Caderno 12* (2004), em concorrências com outros teóricos dentro do mesmo referencial, aportados pela teoria do materialismo histórico e dialético, extraído do seu campo conceitual as categorias de análises que devem se constituir em luzes e espelhos para as categorias de conteúdo relacionadas com o tema desta tese no âmbito da totalidade histórica do qual ele é parte.

Sob essa dimensão epistemológica toma-se por referência a análise desenvolvida por Gramsci acerca da formação dos intelectuais. Questiona esse autor se os intelectuais formam “um grupo autônomo e independente, ou se cada

grupo social tem a sua própria categoria especializada de intelectuais?” e vai responder que

todo grupo social, nascendo do terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político. (GRAMSCI, 2004, p. 15).

Partindo dessa compreensão, buscam-se conceituar nesta tese tanto Anísio Teixeira quanto Darcy Ribeiro como intelectuais organicamente comprometidos com educação do povo trabalhador brasileiro. Não só com a educação enquanto práticas pedagógicas em si, mas como direcionamento político autônomo, vinculado à prática social, política e produtiva pautadas pelo desenvolvimento e pela justiça social.

Compreende, todavia, tal como formulado por Gramsci que “a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos fundamentais, mas ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’” (GRAMSCI, 2004, p. 20).

Anísio Teixeira não foi só formulador teórico das ideias contidas no Manifesto dos Pioneiros, ele foi parte de um coletivo responsável pela sua produção, que daria continuidade como propositor e articulador político das manifestações contidas no documento como um verdadeiro defensor e promotor da educação pública no Brasil. Na mesma direção e no mesmo sentido seriam plasmadas as práticas intelectual e política de Darcy Ribeiro enquanto formulador e defensor da universidade pública articulada como desenvolvimento nacional democrático do país.

Considera-se pois o que afirma Gramsci sobre “a ‘organicidade’ dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com o grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto)”.

A esse respeito a consideração que se faz nesta Tese é por considerar o legado para a educação brasileira produzido, tanto pelo pensamento de Anísio

Teixeira como pelo pensamento de Darcy Ribeiro, como de intelectuais construtores de uma nova hegemonia que nasceu exatamente da “conexão mais estreita” como o povo brasileiro, ante ao pensamento das classes dominantes, sempre cúmplices com a dominação do nosso país, ao contrário da defesa de uma educação que sirva ao povo, à formação humana e ao desenvolvimento da nação.

Sob a mesma compreensão, além da noção de intelectual orgânico como categoria de análise, há que se tomar das bases materiais de produção, desde a relação entre a infraestrutura, correspondente às relações de trabalho, as forças produtivas e as bases materiais de produção, e a superestrutura, correspondente, à esfera jurídico-política, sob a qual se inscreve o campo educacional. Concebe-se essa relação como um processo dialético expresso numa totalidade social, sem, contudo, relativizar a determinação, *em última instância*, da infraestrutura sobre a superestrutura, de acordo com o modo de produção dominante. Adota-se a esse respeito a construção teórica desenvolvida a partir da crítica da economia política, tal como formulada por Marx e Engels, sustentando o caráter científico da construção histórica a partir das bases materiais de produção e do conjunto das relações sociais de produção como *práxis* fundamental da existência.

O primeiro facto histórico é, pois a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de facto histórico, de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos. (MARX e ENGELS, 1980, p. 33).

Exprime, portanto, uma concepção materialista da história e, como tal, parte das bases materiais que constituem o modo de produção da vida material para a compreensão da sociedade como um todo, ou seja, como uma totalidade histórica, contraditória, tendo nas relações sociais de produção, concretamente existentes, como conteúdo nuclear da sociedade civil. Ou como afirmam Marx e Engels (*Idem*, p. 94) “a sociedade civil abarca o conjunto das relações materiais dos indivíduos no interior de um determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas.”

A construção desta tese, portanto, toma por base a constituição histórica na qual se inscreve o seu objeto, dentro do momento histórico investigado, segundo a

correlação de forças no interior da sociedade, bem como o tipo de capitalismo brasileiro como formação histórica. Leva em consideração essa dimensão historicista, sem a qual não sustentaria o seu caráter de cientificidade.

Compreende historicamente as relações de poder na sociedade classe como uma relação social dada pelo exercício da hegemonia, assim como definida por Gramsci:

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes 'planos' superestruturais: o que pode ser chamado de 'sociedade civil' (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como 'privados') e o da 'sociedade política ou Estado', planos que correspondem, respectivamente, à função de 'hegemonia' que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de 'domínio direto' ou de comando, que se expressa no Estado e no governo 'jurídico'. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. (GRAMSCI, 2004, p. 20-21).

Conjuga, nesse sentido, “consenso” e “coerção” no âmbito da sociedade em geral tomada como totalidade histórica. O consenso do qual Gramsci afirma que os intelectuais são os “‘prepostos’ dos grupos dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia e do governo político” (*Idem*, p. 21), não se pode, à luz dos estudos desenvolvidos nesta tese, ser atribuído nem a Anísio Teixeira, nem a Darcy Ribeiro. Pelo contrário, afirma-se a organicidade de ambos ao projeto de educação e de nação relacionado a outro consenso: a libertação de uma educação e a sua implementação vinculada à formação humana e ao desenvolvimento do povo. Este sim é o grupo social ao qual esses dois intelectuais nunca esteve distante. Do mesmo modo, sustentamos que a ANFOPE se constitui na esfera democrática da defesa da educação e da formação de professores se pondo no campo da contra hegemonia dos projetos conservadores e atrasados implementados pelos governos brasileiros. Constitui-se, dessa forma, em importante instrumentos de exercício de lutas por uma outra hegemonia.

O trabalho está disposto em dois capítulos. O Primeiro, apresenta o plano teórico da educação brasileira compreendo o resultado da pesquisa sobre a escola, a universidade e a formação de professores, distribuído em três seções: a constituição do ensino superior e da universidade pública no Brasil; a escola pública

segundo o pensamento de Anísio Teixeira; e, a universidade pública brasileira de acordo com Darcy Ribeiro.

O Segundo Capítulo retoma a análise desenvolvida sobre a formação de professores a partir da constituição histórica do MEC; desdobrando na análise das contradições e das disputas que marcam a formação de professores como um terreno próprio para as lutas hegemônicas tendo, de um lado, um projeto de formação de professores sob um viés conservador, mesmo aqueles caricaturados por uma linguagem aparentemente moderna, e por outro lado, as tentativas de avançar na construção de um projeto de formação de professores articulado com a defesa de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada com o desenvolvimento nacional soberano e a formação humana. Concebe, dessa forma, o lugar do projeto da formação de professores, como um campo das lutas contra hegemônicas, no sentido gramsciano, tendo como pressuposto que as políticas educacionais no seu conjunto, das quais fazem parte as políticas de formação de professores, embora sejam concebidas e formalizadas sob uma determinada correlação e forças no seio do aparelho de hegemonia representado pelo estado, como sistema de poder das classes dominantes, são atravessadas pelas contradições sociais, irrompendo gretas que propiciam espaços para o desenvolvimento das lutas contra hegemônicas, representando tanto os interesses e os projetos imediatos, quanto os interesses e os projetos históricos das classes que vivem do próprio trabalho. Destaca-se, neste Capítulo, a análise da concepção de formação de professores da ANFOPE. Parte da noção da ANFOPE enquanto um coletivo da comunidade de formadores, isto é, concebida enquanto intelectual coletivo desenvolvido pela classe, da classe e como classe, mesmo que em sentido *lato* como decorrência do pluralismo de ideias, como instrumento para o desenvolvimento de formulações das linhas pedagógicas em geral, e da formação de professores, de modo especial, sob a perspectiva de uma nova hegemonia.

## **I. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A ESCOLA, A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **1.1 A constituição do ensino superior e da universidade pública no Brasil**

A criação e o desenvolvimento da universidade brasileira refletem o processo de desenvolvimento da própria sociedade, evidenciando a dimensão política e as correlações de forças em cada período. Constitui-se no espaço no qual explicita “um pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões posicionamentos, como também o encaminhamento de propostas e alternativas para solução de problemas” (FÁVERO, 2006, p. 19). A universidade experimenta, no início do século XXI, uma ebulição que de alguma forma, sempre esteve presente no pensamento da intelectualidade brasileira, e que umas vezes se torna mais explícita e, em outras, menos. Esses períodos são reflexos mesmos dos anseios da sociedade como um todo.

Tomando da historicidade como fundamento, o desenvolvimento deste estudo concebe a educação, o ensino e o conjunto das instituições de ensino, nele compreendidas as escolas públicas e as universidades, como parte das superestruturas jurídico-políticas dentro de uma totalidade histórica do modo de produção. As bases materiais deste modo de produção representam o conjunto das forças produtivas e as relações sociais de produção que são constituidoras, em última instância, da determinação própria da educação. Corroborando a sustentação desenvolvida por Marx, segundo a qual “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral.”(MARX, 1983, p. 24).

Os períodos de maior movimento, que podemos identificar como de crises da universidade, podem ser entendidos na sua relação com períodos de colapsos de instituições da sociedade brasileira, ou seja, de crises sociais sistêmicas. Isso se dá, principalmente quando essas mesmas instituições deixam de representar ou se chocam contra os interesses de classes da velha ordem dominante, enquanto não existe a substituição ou reorganização das forças políticas. No Brasil, o surgimento do Ensino Superior não se deu para atender as necessidades do desenvolvimento

social do país, mas como um bem cultural destinado às minorias sem que os seus objetivos fossem claros das razões por que deveria se transformar num espaço de produção de conhecimento e de investigação científica.

A tradição da submissão da colônia à metrópole portuguesa evitou que houvesse espaço para o Ensino Superior em território brasileiro, uma vez que não se percebia a sua necessidade, o governo português escolheu oferecer bolsas para filhos de colonos e os filhos da elite para buscar a Europa para complementar seus estudos inicialmente realizados com os jesuítas. Tomavam especialmente o caminho da Universidade de Coimbra, e a partir de meados do século XVIII, outras universidades europeias.

Em terras coloniais, os jesuítas constituíram 17 colégios que atendiam alunos internos e externos sem o objetivo de formação exclusiva para o serviço da igreja (CUNHA, 2015, p. 152). Cursos com formação superior foram oferecidos através dos cursos de Artes e Teologia na Bahia, no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e Pará. O curso de Teologia, com quatro anos de duração, atribuía o grau de doutor ao concluinte. Impedir a instalação de universidades na colônia tinha como objetivo o controle das ideias revolucionárias iluministas, mas também, poderia estar ligada à fragilidade da própria rede portuguesa e sua dificuldade de transferir recursos docentes para a colônia. (CUNHA, 2015, p. 52)

Uma vez elevada à condição de Reino Unido pela presença da família real e sua corte que por aqui aportam em 1808, surgem cursos superiores com fortes elementos profissionalizantes em detrimento dos aspectos de espaço de crítica e pesquisa. Em 1810<sup>9</sup>, a Academia Real Militar, embrião da atual Escola de Engenharia da UFRJ; em 1820, dois cursos jurídicos: um no Convento de São Francisco, em São Paulo, outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda. Esses dois tornam-se importantes polos de difusão de novas ideias filosóficas, da literatura e dos debates culturais enquanto os quadros para a burocracia provincial e a central.

---

<sup>9</sup> As datas aqui apontadas marcam o começo das atividades das instituições de ensino superior no Brasil (NAGLE, 2009, p. 144-146)

No período histórico antes da Proclamação da República (1889) a educação brasileira esteve sob controle e monopólio da igreja católica, tendo, no entanto, o ensino superior iniciado em 1808 sob controle estatal, o qual, com advento do regime republicano, em 1889, passou a ser expandido para o setor privado.

O interesse do poder central fez-se com a Constituição de 1891, sendo a educação superior mantida como uma atribuição do poder central, ainda que não com exclusividade. Sob a égide do positivismo, pela atuação de Benjamin Constant (CUNHA, 1980, p. 132), de 1890 – 1911 a política pública educacional aprofunda essa perspectiva com a Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911 (FÁVERO, 2006). Graças à “desofilização” do ensino, as condições para o surgimento da universidade brasileira eram sempre postergadas, há um deslocamento do movimento do Governo Federal para as ações estaduais. Assim, em 1909 surge a Universidade de Manaus; em 1911, a de São Paulo e em 1912 a do Paraná.

Ainda de acordo com FÁVERO (2006), em 1920, através do Decreto n.14.343, o presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro unindo três unidades de caráter profissional e assegurando autonomia didática e administrativa. Era a primeira universidade criada legalmente por determinação do Governo Federal, situada na capital da República. Apesar dos problemas e desacertos da junção de cursos que já funcionavam, a Universidade do Rio de Janeiro reavivou e intensificou os debates sobre a universidade brasileira que tinham como voz a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciências (ACE). Eram objeto de constantes discussões algumas questões recorrentes ainda hoje tais como: as concepções de universidade; a autonomia universitária; as funções devidas às universidades brasileiras e o modelo de universidade que interessava a um país como o Brasil.

Duas posições se sobressaem na discussão sobre as funções e o papel das universidades. Numa, o desenvolvimento da pesquisa científica e a formação de profissionais, com ênfase na formação profissional. Em outra, “a universidade, para ser digna dessa denominação, deveria tornar-se um foco de cultura, de disseminação de ciência e de criação da ciência nova” (FÁVERO, 2006, p. 23). Essas posições serão objeto de discussão na 1ª. Conferência Nacional de Educação, em Curitiba em 1927. A tese apresentada por Amoroso Costa “As



Universidades e a Pesquisa Científica” contava com o apoio do movimento liderado pela ABE e, ainda que sem consenso, procura propor a introdução da pesquisa como principal atividade formadora universitária. (PAIM, 1982, p. 18). Entretanto, esse não é o modelo que se concretiza nem nas instituições federais nem na Universidade de Minas Gerais, criada pelo Estado em 1927.

Cardoso (1977) afirma que a Primeira República (1089-1930) é caracterizada pela centralização do poder e pela descentralização política acordada pela chamada Política dos Governadores, a partir da eleição de Campos Sales em 1909. Após 1930 isso muda com o incremento de uma crescente e acentuada centralização de poder para os diferentes setores da sociedade. O Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e Francisco Campos, seu primeiro titular, implementa reformas educacionais abrangendo o ensino secundário, superior e comercial já em 1931. O objetivo das reformas é claramente a adaptação da educação escolar a diretrizes que assumem formas bem definidas quer seja no campo político ou educacional, objetivando oferecer uma educação mais adequada à modernização do país, na formação da elite ou para a capacitação para o trabalho. O que chama a atenção é a tônica centralizadora das reformas.

Nesse sentido, o Governo Federal elabora seu projeto para o Ensino Superior através de medidas como a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei n. 19.851/31), a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei n. 19.852/31) e a Criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei n. 19.850/31). Sobre as finalidades da Universidade, Francisco Campos não a limita somente às questões de ensino. Aponta que a finalidade das universidades vai além do ensino como propósito, deve se preocupar também com a “pura ciência e a cultura desinteressada”. (CAMPOS, 1931, p. 4)

O movimento de forças acerca da educação no âmbito da sociedade política não se dá sem uma forte contenda sobre o mesmo tema na esfera da sociedade civil. A esse respeito destaca-se o movimento nuclearizado pelos educadores progressistas da escola nova, principalmente de inspiração filosófica pragmática da linha estadunidense desenvolvida por John Dewey, cujo principal tradutor no Brasil foi Anísio Teixeira, que teria produzido o “Manifesto dos Pioneiros da Educação

Nova”. Esse documento é interpretado por Saviani (2008, p. 77) como “um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública”, destacando que “o ‘Manifesto’ emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública, abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário.” (SAVIANI, *Idem*, p. 77).

O surgimento desse documento remete aos anos de 1920, ao grupo de educadores que teria fundado a ABE – Associação Brasileira de Educação, em 1924. No dizer de Saviani esse grupo teria vislumbrado “exercer o controle da educação” depois dos desdobramentos do movimento político de 1930 e dos rearranjos políticos com a correlação de forças no poder estabelecido. Saviani afirma que

Por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo. (SAVIANI, 2008, p. 78).

O texto do “Manifesto”, divulgado em março de 1932 seria, segundo Saviani, uma “resposta” a essa demanda da nova composição de força na esfera da sociedade política (sistema de governo do Estado), o conteúdo do documento abriria importante contradição com o “grupo católico” que decidiu se retirar da ABE, em 1933, e criar a sua associação, como Confederação Brasileira de Educação. Essa contradição se tornará sempre presente nas disputas pela definição das políticas educacionais do país, com destaque para as disputas do longo processo para regulamentar a educação com a aprovação da primeira LDB do país, Lei 4024/1961.

Uma análise do Estatuto das Universidades apresenta algumas questões para análise. Uma delas se refere à integração das escolas e faculdades nessa nova estrutura que na prática forma um arquipélago sem a necessidade de integração. A outra é o papel da cátedra, que durará até a Reforma de 1968. Os privilégios estabelecidos para o professor catedrático, em torno de quem se formam as ações universitárias quer de ensino, quer de pesquisa foram afirmados pelas Constituições

de 1934 e 1946. Campos na Exposição de Motivos trata da autonomia universitária como um processo que se deva alcançar, partindo de uma perspectiva relativa para uma autonomia plena, deixando a questão em aberto. Isso, porém não se efetiva.

As forças centralizadoras e autoritárias recuperam sua hegemonia após a promulgação da Constituição de 1934, afastando o desejo de um governo liberal que havia sido aventado com o Movimento de 1930. A realidade, estabelece-se a percepção de que é necessário retomar o controle e a centralização das ações do governo e que o “espírito liberal” era um erro inicial a ser reparado. Assim, a partir de 1935, impõe-se um clima favorável à implementação do Estado Novo. É nesse contexto que é instituída A Universidade do Distrito Federal (UDF) por iniciativa de Pedro Ernesto que a entrega à Anísio Teixeira. De acordo com os esforços e empenho de seu idealizador, nasce com vocação científica e estrutura administrativa e pedagógica diversa das outras universidades, inclusive de sua contemporânea USP. Propõe concretizar “as concepções e propostas da intelectualidade que, ligada à ABE e à ABC, empunhara, na década anterior, a bandeira de criação da universidade como lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada” (ALMEIDA, 1989, p. 195). Marco da história universitária brasileira, fundada pelo Decreto Municipal n. 5.513/35 na cidade do Rio de Janeiro, teve vida curta, menos de quatro anos, é referência até hoje “pela forma criadora e inovações com que a experiência se desenvolveu” (FÁVERO, 2006, p. 25).

Inaugurada em 31/07/1935, Anísio Teixeira em seu discurso ressalta

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. (TEIXEIRA, 2005, p. 35)

Ao assim se pronunciar, procura afastar a ideia de escola da de universidade. Uma das principais características da universidade é ser o *locus* da investigação e da produção do conhecimento e, para tanto, ser necessária a garantia do exercício da liberdade e a efetiva autonomia universitária. O Brasil estava vivendo um período conturbado, no exterior ficava cada vez mais claro a aproximação de uma guerra

com contornos semelhantes à anterior (1914-1919), internamente os laivos de autoritarismos já eram evidentes e o caminho para o Estado Novo, aplainado. O destino de Anísio Teixeira não poderia ser outro, exonerado da UDF em 1936, pede seu afastamento do cargo de Secretário de Educação do DF. Sua demissão da UDF provoca a demissão de muitos dos seus auxiliares mais próximos e de boa parte dos professores. Os novos ares antidemocráticos preocupavam a todos.

Entretanto, a experiência de vida curta da UDF é marcante por sua vivacidade, enquanto foi possível, na organização dos seus cursos, no quadro de professores (nacionais e internacionais), pelo empenho na valorização da cultura brasileira e na insistência da produção científica.

Na literatura sobre o assunto, costuma-se ler que os cursos da UDF foram transferidos para a Universidade do Brasil (UB). Mas isso não permite ter a dimensão do que aconteceu:

Na verdade, essa Universidade é extinta e seus cursos transferidos para a UB, em 1939, por meio do Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro. Em nome da disciplina e da ordem, o Ministro Capanema encaminha ao Presidente, exposição de motivos que acompanha esse decreto, justificando, diria, a destruição da UDF (GC 36.09.18, doc. 13, série g, CPDOC/FGV). Será oportuno lembrar que, em 1935, o Poder Executivo elabora e encaminha ao Legislativo o Plano de Reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). Na exposição de motivos que acompanha o projeto de lei, no item “Serviços relativos à educação”, o Ministro Capanema assinala: “É à luz do critério de que a União não deve criar, manter e dirigir senão os serviços de significação nacional, que vamos enumerar quais hão de ser os serviços federais de educação” (FÁVERO, 2006, p. 26).

Desse ponto de vista, o fim imposto ao projeto da UDF ganha cores muito mais vivas. Outras ausências nas legislações que se seguem são significativas: os conselheiros universitários e o reitor não têm autonomia absoluta para escolher cursos novos, a universidade fica coberta pelo manto do patriotismo no sentido de que qualquer mudança ou inovação fica submetida a esse teste, atividades políticas ficam proibidas para estudantes, professores e demais funcionários. É sobre esse projeto de universidades que se delinea as primeiras propostas da Reforma Universitária de 1968 (FÁVERO, 2006).

O mês de outubro de 1945 marca a deposição de Getúlio Vargas e o fim do Estado Novo, acompanhado de uma ampla campanha de redemocratização, capaz de mobilizar a sociedade e a classe política para a elaboração de uma nova constituição promulgada em 16 de setembro de 1946. Antes mesmo da nova carta constitucional,

o Presidente José Linhares sanciona o Decreto-Lei nº 8.393, em 17/12/1945, que “concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à UB, e dá outras providências”. Em cumprimento a esse dispositivo, o reitor passa a ser “nomeado pelo Presidente da República, dentre os professores catedráticos efetivos, em exercício ou aposentados, eleitos em lista tríplice e por votação uninominal pelo Conselho Universitário” (art. 17, § 1º). Em cumprimento a esse dispositivo, a administração superior da Universidade passa a ser exercida não apenas pelo Conselho Universitário e pela Reitoria, mas também pelo Conselho de Curadores. No que tange à autonomia outorgada à Universidade do Brasil, ... deixam perceber, de forma muito clara, que a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, outorgada à Universidade, não chegou a ser implementada. Tal inferência leva a reconhecer que, ontem como hoje, a autonomia outorgada às universidades não passa muitas vezes de uma ilusão, embora se apresente, por vezes, como um avanço (FÁVERO, 2006, p. 29).

O controle sobre as universidades estava colocado nas atribuições do DASP – Departamento de Administração do Setor Público, criado na década anterior, fazendo com que concretamente a autonomia universitária não se contemplasse. Durante os anos 50 surge em algumas universidades a autonomia como um bem a conquistar, por outro lado a pesquisa como elemento essencial da prática universitária também encontra resistências dentro e fora dos muros acadêmicos.

O grande desafio para a regulamentação no Brasil, como educação tardia, esteve preso às dimensões políticas, inseparáveis das natureza econômica da sociedade marcada por um tipo de capitalismo atrasado, dependente, e submetido à dominação histórica da longa duração, desde o período colonial até a fase da expansão do capitalismo mundial, do tipo imperialismo na era do monopólios, quando o capital industrial se funde com o capital financeiro, dando origem ao capital financeiro entre o final do século XIX e início do século XX, provocando as guerras mundiais, como guerras imperialistas pela partilha e re-partilha do mundo. De modo que se torna impossível compreender o processo histórico de desenvolvimento e

constituição dos sistemas e das instituições de ensino sem analisar o tipo de capitalismo que temos em nosso país.

O tema do imperialismo foi amplamente desenvolvido por Lênin como “etapa superior do capitalismo”. Para Ianni (1974) o conceito de imperialismo não pode ser substituído pelo conceito de “dependência estrutural”, mas ele entende este como parte da “problemática mais global” daquele, sendo tomado para a análise das relações do tipo imperialista a partir “do ponto de vista da nação subordinada” (IANNI, 1974, p. 131). Afirma que “a problemática da dependência estrutural, entretanto, permite-nos aprofundar e aperfeiçoar o conhecimento da político-econômica e sociocultural do país subordinado.” No entanto, esse autor sustenta que “as investigações precisam estudar tanto as relações clássicas de tipo imperialista como as manifestações internas (econômicas, políticas, militares, culturais) dessas mesmas relações” (*Idem*, p. 143).

Para Lênin, a partir da fusão do capital industrial com o capital financeiro, deu-se a era do sistema de monopólios e a conseqüente era da guerra total pela partilha do mundo entre os países de capitalismo avançados.

O capitalismo se transformou num sistema universal de subjugação colonial e de asfixia financeira da imensa maioria da população do planeta por um punhado de países “avançados”. (...) que dominam o mundo e arrastam todo o planeta para a sua guerra pela partilha do seu saque. (LÊNIN, 2011, p. 110-111).

Aliás, é exatamente essa a concepção teórica a qual se alinha o desenvolvimento desta tese: compreender a superestrutura jurídico política de modo inseparável da infraestrutura, das forças produtivas e das relações sociais de produção que compõem o modo capitalista de produção da vida material em nossa sociedade na era do imperialismo.

Sob essa base teórica compreendemos que as disputas que permearam a elaboração da primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024/1961 permearam toda a sociedade. Essa lei teria levado cerca de 13 anos para ser aprovada no Congresso tal era a arena de disputas no campo educacional, percorrendo desde a promulgação da Constituição de 1948 até a sua aprovação em 1961.

Segundo Netto (2014), na passagem da década de 1950 para a de 1960 o Brasil possuía uma população rural pouco maior que a que se concentrava nas cidades (53,7%). Somente duas cidades, São Paulo e Rio de Janeiro possuíam populações maiores que 1 milhão de habitantes. A força trabalhadora dividia-se

...em atividades agropecuárias (53,97%); a indústria empregava dela uma parte bem menor (17,61, assim como o comércio (6,57%), os transportes e comunicações (4,60%), os bancos e atividades financeiras (4,60%), a administração pública (5,66%) e outros serviços (10,69%). Mas, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, a industrialização (a chamada *industrialização substituta de importações*) avançava com celeridade – na segunda metade dos anos 1950, a renda do setor industrial já superava a da agricultura. (NETTO, 2014, p. 25)

Nos anos de governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) o crescimento econômico apresentará uma taxa média de crescimento anual de 7,38% graças ao “Plano de Metas” que favoreceu grandes ingressos de capitais estrangeiros, o processo industrializante que chega à indústria pesada num movimento que só tinha parâmetro com os anos de Getúlio Vargas, Germano (2011). Entretanto, para JK, que reconhece em suas mensagens ao Congresso a ajuda dos capitais externos, ainda não é o suficiente.

Já fora da presidência, em seu livro *A marcha do amanhecer*, JK reconhece os limites das negociações com o capital externo

O auxílio de fora foi escasso -excetuada a colaboração de empresas privadas. Enfrentamos ainda a indiferença norte-americana. A nação pioneira, que tanto admiramos, nem sempre, através dos seus agentes oficiais, aceitou com simpatia que avançássemos o sinal que detém os pobres no estado de pobreza. (KUBITSCHKEK, 1962, p. 212)

O país conhece, então, um processo acelerado de migração e urbanização. Com uma população de 70.119.071 de homens e mulheres, apenas 12,5 milhões eram aptos a votar.

Dessa forma,

O crescimento econômico se operou com efeitos muito desiguais, concentrou-se especialmente no Sudeste (no eixo São Paulo/Rio de Janeiro) e os desequilíbrios regionais, aliás históricos, se acentuaram (um indicador é o nível de renda: em 1960, a do Nordeste equivalia a 28,5% da de São Paulo). Também era flagrante a desigualdade na

distribuição da renda nacional: os 40% dos brasileiros mais pobres só e apropriaram, em 1960, de 15,8% dela (e esta participação decresceria ainda mais nos anos seguintes: em 1980, caiu para 10,4%), o índice de Gini – que varia de 0 (distribuição igualitária) a 1 (máxima desigualdade) – punha a sociedade brasileira no patamar 0,497 (indicador que igualmente cresceria nos anos seguintes, mostrando um notável processo de concentração de renda). Sabe-se que a concentração de renda está diretamente ligada à concentração da propriedade – o que, no país, se evidenciava muito fortemente no campo: dos 70 milhões de brasileiros, somente pouco mais de 3 milhões possuíam terras; destes 2,2% detinham 58% da área total agricultável. (NETTO, 2014, p. 27)

Jânio Quadros vence a eleição com 48% dos votos contra o Marechal Teixeira Lott. O Congresso Nacional quase não se renova mantendo maioria conservadora (NETTO, 2014). João Goulart, conhecido como Jango, era reafirmado como vice (os votos eram separados e não como chapa, como conhecemos agora). Jango tinha profundas relações com o trabalhismo e com Getúlio Vargas, foi seu Ministro do Trabalho (1953-1954) e era candidato a vice-presidente na chapa derrotada.

Tomando posse, Jânio Quadros tem sete meses turbulentos e com ações importantes como a decisão declarada de participação do movimento mundial dos “não alinhados” que defendiam uma política externa independente e evocavam movimentos nacionalistas. Por outro lado, acenava com decisões de cunho moral como a proibição do uso de biquinis em praias brasileiras. No campo econômico, tomou decisões que refrearam o crescimento que vinha acelerado, submetendo-se à cartilha do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Num país que vinha se convulsionando,

A renúncia do 25 de agosto, ao que tudo indica, não foi um ato irrefletido do presidente – antes, teria resultado da sua avaliação segundo a qual, diante desse fato consumado, as forças políticas conservadoras se reagrupariam, as massas apelariam à sua volta e ele poderia governar com mão de ferro; a renúncia seria o passo para regressar com poderes ampliados (isto é, para exercer um “governo forte”). Assim, publicitou a renúncia e viajou de Brasília a São Paulo, à espera dos desdobramentos – jogando, inclusive com a ausência de Jango, que estava em missão oficial na República Popular da China (com a qual, à época, o Brasil não mantinha relações diplomáticas – rompidas em 1949, em razão da *guerra fria*, e só restabelecida em agosto de 1974) (NETTO, 2014, p. 30)



Com a cadeira presidencial vazia e o vice-presidente em viagem internacional, as forças reacionárias tentaram impedir a posse de Jango, reconhecendo o deputado Ranieri Mazzili, presidente da Câmara dos Deputados, como legítimo presidente. Com forte reação, o movimento popular organizado em partidos, sindicatos e semelhantes se colocará a favor da manutenção da legalidade. Brizola, de Porto Alegre comandará a *rede da legalidade*, que através de umacadeia de radiodifusão, transmite para todo o Brasil sua resistência. O acordo para suplantar as resistências foi comandado por Tancredo Neves, então deputado e que havia sido Ministro de Getúlio: “Jango tomaria posse se o regime presidencialista fosse substituído pelo parlamentarismo” (NETTO, 2014, p. 31). Jango é empossado em 7 de setembro de 1961 com poderes reduzidos por uma emenda parlamentar que muda o regime no país. Em 6 de janeiro de 1963, num plebiscito nacional, o parlamentarismo acaba sendo derrotado numa demonstração do apoio popular ao presidente.

Tal aprovação estava ligada à ação das forças da sociedade “no nível interno, o acirramento das lutas de classes foi notório, uma vez que a sociedade civil tornou-se mais ativa diante da ampliação da participação política e da organização dos trabalhadores urbanos e rurais” (GERMANO, 2011, p. 50). Por grande parte do território nacional despontavam campanhas e movimentos de Educação e Cultura, envolvendo grupos ligados à Igreja Católica e à União Nacional dos Estudantes (UNE). Além do surgimento e aprofundamentos de grupos classistas como Ligas Camponesas, Sindicatos Rurais, Sindicatos de Trabalhadores Urbanos. Como cenário geral, a luta pela realização das Reformas de Base, compromisso do Governo Jango. São elas:

... em primeiro lugar, a *reforma agrária*, quebrando o monopólio oligárquico da terra (expresso na dominância do latifúndio), aumentando e barateando a oferta alimentar e travando o êxodo rural; a *reforma tributária e fiscal*, de forma a assegurar a racionalização das principais fontes do fundo público; a *reforma bancária*, de molde a constituir um sistema de crédito capaz de subsidiar o financiamento do prosseguimento do processo da industrialização pesada (e de criar um mercado financeiro compatível com as exigências deste processo) e uma *reforma urbana*, apta a regular socialmente o uso do solo cidadão. (NETTO, 2015, p. 42)

O Golpe de 1964 começa a ser engendrado pelos militares e por parcelas da população civil que “acreditavam na conveniência da compatibilização, mantendo a orientação econômica (com base no capital externo) e mudando a orientação política (abandono do nacional-desenvolvimentismo em benefício de um modelo associado) (RIBEIRO, 1992, p. 137). É possível identificar aí um grupo novo, surgido em 1951, que tem crescente influência, os que ocupam cargos de liderança nas empresas de capital estrangeiros e que têm seus interesses atrelados a elas. São engenheiros, advogados, relações públicas e gerentes operacionais. Esses empregados especializados costumavam receber treinamento nos países de origem das fábricas.

No âmbito internacional, os Estados Unidos observavam sua hegemonia sofrer forte erosão. Opondo-se à União Soviética, enfrenta pelo mundo uma série de conflitos, de forma direta ou indireta. Os mais importantes são a perda de influência sobre Cuba; o agravamento da crise, que rapidamente se transforma em guerra direta, no Vietnã; movimentos de libertação dos países africanos; movimentos de reação aos governos fascistas europeus: Espanha e Portugal.

Para isso,

Na entrada dos anos de 1960, a política externa norte-americana empreendeu uma escalada mundial para deter e reverter a erosão da sua hegemonia – passou a operar uma *contrarrevolução preventiva*, de modo a impedir a constituição de quaisquer alternativas à *pax americana*, sobretudo se tais alternativas apontassem para vias socialistas. E o fez combinando ações diplomáticas (chantagem e pressão econômicas), desestabilização de governos e patrocínio a golpes de Estados. (NETTO, 2014, p. 35)

Essa ação foi global<sup>10</sup> e na política interna contou com uma força militar que vinha, desde 1937 clamando por um Estado forte e ditatorial. Em nome de um anticomunismo que se fortalece na participação na Segunda Guerra Mundial e que, proporciona o alinhamento com os Estados Unidos como defensor da civilização cristã e ocidental. Em 1948 é criada a Escola Superior de Guerra (ESG) que daria os contornos definitivos à Ideologia da Segurança Nacionais, “cujas bases conceptuais

---

<sup>10</sup> ... a partir de 1964 em alguns países da América do Sul foi a seguinte: Brasil – 21 anos (1964- 1985); Peru – 12 anos (1968-1980); Uruguai – 11 anos (1973-1984); Chile – 17 anos (1973-1990); Argentina – 17 anos (1966-1983). (GERMANO, 2011, p. 48)

visam justificar o controle das Forças Armadas sobre o Estado” (GERMANO, 2011, p. 47).

De acordo com Ribeiro (1992) havia a busca por criar uma política educacional em âmbito nacional, defendida por intelectuais na esfera da sociedade civil, desde a década de 1920, e elaborada de modo mais consistente pelos defensores da “modernização da educação” que publicaram o Manifesto dos Pioneiros de 1932. Essa busca estaria amparada pelos vários órgãos nesse período histórico, tais como

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 1938), Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1939), Instituto Nacional de Cinema Educativa (1937), Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 1946), Conselho Nacional de Pesquisa (CNP, 1951), Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 1951), Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES, 1954), Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (1955), além de muitos atrasos de caráter suplementare provisória. (RIBEIRO, 1992, p. 129).

Sob essa situação transitou-se pela regulamentação da Constituição de 1946 com a aprovação da Lei 4.024, de 1961, como a primeira Lei de Diretrizes de Educação do país. Para Ribeiro (*Idem*, p. 148) “predomina nessa lei uma concepção ‘humanista’ moderna”, que era hegemônica frente às “outras correntes que defendiam a concepção ‘humanista’ tradicional, vertente religiosa dominante no grupo católico que defendia a escola particular”.

Infere-se, dessa forma a situação educacional no período anterior ao golpe, de 1964, estava marcada por avanços tanto no plano jurídico institucional, no político e na esfera epistemológica. Destacam-se como reflexos desses avanços a criação e reforma da universidade de Brasília em conjugação com o movimento de educação popular. Os anos que antecederam ao golpe foram marcados por grandes movimentos que buscavam superar duas questões importantes: a superação do transplante cultural, que será objeto de crítica tanto de Anísio Teixeira como Darcy Ribeiro, com atividades culturais que buscavam divulgar e valorizar a cultura popular nacional através dos Centros Populares de Cultura (CPC) ligados à UNE e criados

em 1961; os Movimentos de Cultura Popular (MPC) que além da cultura propunha um amplo movimento de alfabetização de adultos; o Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). O que caracterizava todos esses movimentos era a busca de um aumento da capacidade da população de alcançar uma capacidade crítica de educação e politização. As atividades organizavam de grupos de aulas e discussão até o uso dos meios de comunicação, especialmente o rádio, com atividades culturais, informativas e de formação. Em 1962, foi realizado o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular e, em 1964, o Seminário da Cultura Popular. Com esses movimentos, surgem “novos quadros técnicos” que, ainda sob a influência de teorias vindas de fora do país, são mais críticos e seletivos e assumem essas posições pedagógicas com uma assimilação muito menos mecânicas, produzindo formas próprias e adequadas de trabalho com a população Ribeiro (1992). É nesse contexto que Paulo Freire se destaca com seu método que alfabetiza em 40 horas e a 21 de janeiro de 1964 foi criado o Plano Nacional de Alfabetização com o objetivo de alfabetizar 5 milhões de pessoas até 1965.<sup>11</sup>

O outro acontecimento, às vésperas do Golpe de 1964, que buscava romper com o mecanismo de transplante cultural foi a fundação da Universidade de Brasília, em 1962. Planejada e organizada para resolver os problemas já identificados das universidades brasileiras, o projeto se aproxima de “uma certa unidade de propósitos com os “movimentos de educação popular” (RIBEIRO, 1992, p. 153), o definir que a lealdade da UnB deveria

... aos valores e padrões internacionais da ciência e da cultura- mediante o qual se procuraria corrigir a farsa dos graus e títulos universitários nacional e internacionalmente desprestigiados e (...) ao povo brasileiro e à sua Nação, expressando assim o compromisso de vincular a Universidade à busca de soluções para os problemas nacionais, à luta do povo brasileiro para levar seu processo histórico aos efetivos caminhos da independência e emancipação” (RIBEIRO, 1982, p. 293)

Sobre o ensino superior, as discussões às vésperas do Golpe de 1964, agudizavam em dois pontos, que em grande medida tentam ser equacionados na

---

<sup>11</sup> Os resultados do “sistema” Paulo Freire foram editados no livro de sua autoria “*Educação como Prática da liberdade*”

implantação da nova universidade que se instala na nova capital. Já estava apontado no Manifesto dos Pioneiros, em 1932, a necessidade de superar as limitações impostas pelos cursos isolados e essencialmente profissionalizante. O segundo era a contradição entre a “cultura importada” e a falta de soluções para os problemas eminentemente brasileiros Ribeiro (1982).

Com o Golpe de 1º. de abril de 1964 instala-se o terror político; em 9 de abril, a UnB é invadida com professores e estudantes presos, afastamento de professores, com pedidos de demissão em massa em solidariedade aos demitidos e presos. Extinção do Plano Nacional de Alfabetização em 14 de abril, também seguida de repressão e prisões (RIBEIRO, 1992). O novo governo esforça-se para impor um novo ordenamento à Educação através das ações: criação do Mobral, 12/12/1967, ainda que só entre em atividades em setembro de 1970; a aprovação da Lei no. 5.540/68 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior, a aprovação da Lei n. 5692/71 que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. graus.

Sob esse contexto a universidade pública brasileira vai ser durante atingida pelo regime autoritário do governo militar, culminado com a departamentalização segundo o modelo fabril de base taylorista-fordista, tendo o currículo submetido ao sistema de heterogestão.

É importante destacar que sobre a natureza política e econômica do golpe militar de 1964 para a sua compreensão sobre o campo educacional. A situação mundial do capitalismo na década de 1960 colocava a América Latina como elo débil da dominação imperialista norte americana. Dominação esta que foi instalada desde o final da Segunda Guerra mundial. Assim, a natureza política de autonomia e independência assumida pelo governo brasileiro de João Goulart, em relação a essa dominação, teria levado o departamento de estado norte americano e a sua embaixada no Brasil e prepararem a intervenção militar das forças armadas, destituindo e assaltando o poder do governo constituído a partir de primeiro de abril de 1964. Essa é uma dívida histórica que as forças armadas têm para com o povo brasileiro, em operar um golpe contra a democracia, servindo aos interesses das classes econômicas mais atrasadas da grande burguesia e dos latifundiários pró

dominação do imperialismo estadunidense, conduzindo o nosso país ao arbítrio, mortes e tortura perpetradas pelo estado contra o povo, ao atraso do nosso desenvolvimento, e à dependência política, econômica, tecnológica e cultural, afetando a sociedade brasileira no geral e a educação de modo especial.

Com, o advento do golpe e a implantação do regime militar o país passou a viver sob a tripla contradição das relações do capitalismo na era do imperialismo: capital *versus* trabalho; imperialismo *versus* países e povo dominados; e, as contradições interimperialistas que as potências travam entre si pela partilha e re- partilha do mundo. Dessas a contradição do nosso país com a dominação imperialista se torna a principal, passando a determinar a economia, a política, a ideologia, a cultura e o currículo dos sistemas e das instituições de ensino. Daí afirmarmos que temos uma economia, uma política, uma cultura e uma educação sob a tutela do imperialismo.

A regulamentação do ensino superior durante a ditadura militar, nela compreendida a formação de professores, imposta pelo regime, esteve configurada pela Lei 5.540/1968, que duraria até a promulgação da Lei 9394/1996, em cumprimento às determinações constitucionais da Constituição de 1988 aprovada com o esgotamento do regime militar, sem, contudo, haver uma reparação ou a punição pelo crimes cometidos pelo estado e seus operadores contra o povo brasileiro, incluindo a imposição de um regime educacional de base tecnicista que na essência nega a escola como espaço da socialização dos conhecimentos científicos e culturais acumulados pela humanidade e como espaço da formação humana.

A Constituição de 1988 representaria um rearranjo das forças políticas no seio das classes dominantes, sem desfecho com relação à dominação imperialista, principalmente estadunidense, que manteve o seu lugar de acordo com a divisão mundial do trabalho como superpotência econômica e potência atômica militar do final do século XX. À “constituição cidadã” faltou a realização da cidadania concreta. Esta que não pode ser tutelada sob os vários aspectos políticos, econômicos, tecnológicos, ideológicos, culturais e educacionais.

De acordo com o Artigo 207 da Constituição de 1988 as universidades “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Garante ainda a contratação de professores e técnicos de acordo com suas necessidades e estende a mesma condição às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Nos anos 1990, o Banco Mundial, como a principal agência de dominação imperialista para o controle das políticas sociais e educacionais nos países dominados, passa a exercer influência ainda maior sobre a educação brasileira, definido as linhas para uma nova “reforma” que fosse capaz de dar mais racionalidade e eficácia aos investimentos e à acumulação de capital. No percurso dessa década tomou lugar nos veículos de comunicação e na imprensa dos monopólios a afirmação de que “o país necessita de reformas”, entendendo por estas a retirada dos direitos sociais do povo e o atendimento aos quesitos da “competividade” do capital e o favorecimento do mercado, compreendendo sobretudo o processo de privatização e de desnacionalização do patrimônio público.

Durante o governo de FHC, o mesmo sob o qual se votou a LDB/ 96,

A ação governamental direcionada às universidades públicas federais de maior importância foi o projeto de autonomia apresentado, em 1995, pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE). Em linhas gerais, este consistia em transformar o status jurídico das universidades públicas para organizações sociais, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos. A interação entre o Estado e essas organizações sociais se daria por meio de contrato de gestão, no qual estariam previstos os serviços que seriam prestados, as metas a serem atingidas e os recursos financeiros que deveriam ser transferidos a cada ano, do governo para a organização (CARVALHO, 2006, p. 127)

Essa proposta ancorava-se em quatro pontos caros à tentativa de minimizar o Estado, em resposta aos interesses das agências internacionais: privatização, diferenciação, flexibilização e descentralização das estruturas e a centralização do controle das unidades de ensino superior federal. A reação da comunidade acadêmica foi imediata e muito forte, os planos não se completaram, mas houve uma política de precarização do ensino superior federal em nome das dificuldades

com a paridade das aposentadorias, o pagamento das questões judiciais e o sustento dos hospitais universitário. Entretanto houve aumento de produtividades, em grande parte pelo esforço da abertura dos cursos em período noturno. Essa discrepância permitiu uma privatização por dentro através das fundações criadas pelas universidades. Com isso projetos foram autorizados a captar recursos na iniciativa privada e, atividades gratuitas, puderam ser cobradas como cursos *lato sensu* e atividades de formações continuadas.

Para as universidades privadas há uma mudança de status jurídicos: podem ser classificadas como confessionais, comunitárias ou filantrópicas para disputar os recursos destinados às entidades federais. A disputa dos recursos que coloca em movimento toda a máquina política dos estados acaba por tornar todos mais pobres. Por outro lado, e isso é especialmente severo para as privadas, a expansão é mais ágil que a procura e logo fica claro que faltam estudantes e sobram vagas.

A LDB, Lei 9394/1996 conceitua a educação de forma abrangente, enquanto deixa claro, em seu parágrafo 1º., que incide sobre a educação escolar Saviani (2016) que emerge como a forma principal assim como dominante na modernidade, tornando-se referências às demais formas de educação. Por outro lado,

Nada também a objetar ao preceito de que a educação escolar deve se vincular ao mundo do trabalho e a práticas sociais (parágrafo 2º.). Apenas se adverte que o significado real desse enunciado dependerá do entendimento que se tem de “mundo de trabalho” e “prática social”. (SAVIANI, 2016, p. 223).

Sobre os profissionais da educação, a LDB estabelecia como regra a formação de profissionais da educação com educação superior, entretanto no artigo 62, aceita a de nível médio para o trabalho com a educação infantil e os primeiros quatro anos de escolaridade. O que surge como inovação foi a criação dos institutos superiores de educação, que no artigo 62 apresenta-se como alternativa às universidades,

para formar docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (inciso I); formação pedagógica para diplomados no ensino superior que queiram se dedicar à educação básica (inciso II); educação continuada para profissionais da educação, de modo geral (inciso III). (SAVIANI, 2016, p. 244).



Apesar de permitir ampliar a organicidade da formação, Saviani (2016) aponta duas questões: uma, a experiência de criação semelhante na Alemanha e na Itália que acabam por criar uma espécie de formação de segunda categoria, privilegiando os cursos da universidade. Outra, o descrédito que sofriam as universidades no governo FHC e de seu ministério e da tentativa de manter o estado mínimo em detrimentos dos projetos de educação. Ao demonstrar a resistência das universidades, Saviani (2016) propõe pensar

Mas para isso eles (os Institutos de Educação) não poderiam ser concebidos como um mecanismo paralelo à universidade e como uma alternativa que teria vindo resolver um problema para cuja solução a universidade se revelara incapaz. Ao contrário, tais institutos deveriam ser criados, senão no interior das próprias universidades, como organismos a elas fortemente articulados demodo a se beneficiar dos quadros qualificados que se encontravam disponíveis em seu interior (SAVIANI, 2016, p. 247).

Em complementação a essa Lei, o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou a resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, estabelecendo diretrizes para a formação de professores. Numa clara dissonância com a LDB/96, a resolução do Conselho Nacional de Educação proporá uma formação em torno das competências para a formação dos professores. Tornando a decisão mais abrangente do que clara e específica.

Desde 2002 as políticas educacionais andaram de modo ziguezagueanteentre avanços e retrocessos, mas para os fins desta tese analisa-se o período histórico até o ano de 2002, com destaque para o significado privatista da educação em geral, e da formação de professores em especial.

## II.O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA E DARCY RIBEIRO

### 2.1 A escola pública pelo pensamento de Anísio Teixeira

Atribuir a Anísio Teixeira o título de inventor da escola pública brasileira não se constitui numa genial descoberta desta Tese. Esse seu reconhecimento é o resultado dos estudos mais cuidadosos e precisos sobre a história na educação brasileira, com os quais este estudo busca corroborar como parte dos testemunhos da verdade histórica, mesmo que ainda dando os primeiros passos por se firmar, sobre o nosso sistema de ensino, tomado nesta pesquisa como de uma educação tardia.

Anísio Teixeira nasceu no dia 12 de julho de 1900, na cidade de Caetité, na região da Chapada Diamantina, no estado da Bahia, à cerca de 800 quilômetros de Salvador, em um casarão central que denota sua origem social de proprietários de terras e de grande prestígio político com dois sobrenomes ilustres: da família Spínola e da família Teixeira. Seu pai, o médico Deocleciano Teixeira, casou-se, sucessivamente, com três irmãs Spínola. Anísio nasceu da sua terceira esposa, Anna Spínola<sup>12</sup> que, juntamente com suas irmãs, se destacavam por receber educação muito acima da média de seu tempo, região geográfica e classe social. Formada para ser professora se destacava graças ao seu interesse por literatura e conhecimento da atualidade. Anísio Teixeira tem seus primeiros estudos sob a atenção de Dona Maria Teodolina das Neves Lobão e Priscila Spínola, sua tia. Adolescente, graças à sua formação sob a batuta inaciana tinha ampla possibilidade de escolha profissional: do sacerdócio à atividade política, passando pelas profissões de advogado, médico (escolha do pai), engenharia (como seu irmão) as artes das letras ou mesmo os negócios da família. Apesar de sua posição social abrir um leque de possibilidades havia as restrições colocadas pelo seu período histórico. No começo do século XX, a recente chegada da República provocava um ambiente de grandes disputas políticas que repercutia em embates acirrados, especialmente no interior do Brasil.

Em 1911 ingressa no Colégio São Luiz de Gonzaga, escola jesuítica, para os estudos do ginásio preparatório demonstrando grande entusiasmo pelos estudos. Continua na educação sob os cuidados dos jesuítas quando em 1914 transfere-se para o Colégio Antonio Vieira, na capital do Estado. Esse período foi profícuo na vida cultural da capital baiana e Anísio Teixeira carregou sua admiração e amizade

---

<sup>12</sup> Apesar de inusual nos sertões baianos, tanto a família Spínola como Deocleciano Teixeira tinham apreço por educação e cultura. Anna Spínola, assim como suas irmãs, formara-se na Escola Normal e mantinha um ambiente de valorização das letras e artes (RIBEIRO, 2021, p. 73)

com alguns professores que sabiam equilibrar suas vocações religiosas e acadêmicas transformando-se em pesquisadores que mantinham publicações de trabalhos de suas áreas em revistas de grande expressão científica. Esses professores tinham origens em diferentes partes da Europa o que permitiu que o estudante ampliasse seu gosto por outras línguas além dos conteúdos científicos que ensinavam.

O humanismo cristão dos colégios jesuítas possibilitou-lhe o domínio da escrita, mediante um trabalho constante com os textos, o treinamento caligráfico, diferentes tipos de leitura, a realização de operações mentais analíticas e sintéticas. Abriu seu pensamento para o campo filosófico e estimulou o contato com os livros numa relação íntima que o acompanhou a vida toda. No gabinete de física, no laboratório de Química e no museu de história natural, Anísio pôde ingressar no campo científico e num modo de pensar que embora subordinado à fé era novo nos colégios da época. (NUNES, 2010, p. 16)

Esse rico período de aprendizagem acadêmico foi também aquele em que ele compôs seu gosto e personalidade. Aprendeu a se vestir, a se comportar, encontrou seu estilo, desenvolveu a forma disciplinada de concentração. Militante da causa católica, escolheu a carreira religiosa e demonstrava essa tendência nas escolhas de leituras e de ações junto à Igreja. Foi frustrado em sua intenção com a firme negativa do pai que preferiu a carreira de magistrado e acabou por se formar em Direito no Rio de Janeiro. Em 1925 faz uma viagem à Europa na companhia de dom Augusto Álvaro da Silva, arcebispo primaz da Bahia e um reformista católico. Nas anotações do diário de viagem de Anísio Teixeira vai se estabelecendo uma decisão que o afasta das pretensões religiosas. Elas refletem seu encantamento com as cidades visitadas, com as noites parisienses e a beleza das mulheres espanholas. Ao se perguntar se era possível servir a Deus fora da Igreja, aos 25 anos, o, quase religioso, parece muito afastado dos jesuítas. Criado à sombra de um típico coronel nordestino, conhecia muito do jogo político. Para seu pai, “a herança que gostaria de legar a seus filhos era o poder político que significava segurança, tranquilidade, fortuna, consideração social” (NUNES, 2010, p. 15)

Há uma vasta produção teórica de cunho acadêmico sobre o papel e a importância de Anísio Teixeira para Educação Brasileira. Como sua ação foi sobre

todos os níveis de escolaridade, as produções acadêmicas focam em variada temática educacional sobre aquele que ficou conhecido como “o criador da escola pública”. São assuntos que vão desde os anos iniciais, as escolas profissionais e as escolas em tempo integral. A constituição da universidade brasileira tem sido um objeto com menor número de trabalhos. Não é objeto desta tese fazer esse inventário mais completo. Todavia, com a pesquisa desenvolvida para a construção deste capítulo puderam destacaram-se cinco Teses.

Uma importante análise do papel de Anísio Teixeira como grande inventor da escola pública para todos em nosso país é desenvolvida na Tese *Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924–64*, de Márcia Cristina Soares Cabrera de Souza, defendida e aprovada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em 2018. Onde a autora explora “os significados e impactos das concepções teórico-filosóficas” de Anísio Teixeira para o ensino público brasileiro.

Em *As funções da universidade segundo Anísio Teixeira*, de Ermelio Rossato, em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, defendida em 2003. De acordo com o autor Anísio Teixeira projeta a universidade no sentido estrutural que engloba duas dimensões: a administrativa e a pedagógica. Para seus objetivos pedagógicos serem atingidos: “elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento humano; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior” (ROSSATO, 2003, p. 67). Para tanto, era necessário manter um clima de liberdade e articulação entre professores e estudantes. Daí a formação de um grupo de professores que abraçaram o projeto que se tornou referência de universidade, apesar da curta duração.

A Tese *Anísio Teixeira, um educador iluminista: premissas da modernidade no Brasil (1924-1970)*, de Solon Santana Fontes, defendida no Programa de Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia, em 2005. Ao analisar a formação com forte viés iluminista, o autor aponta as razões para as análises que Anísio Teixeira leva a cabo quando discute as condições históricas e sociais para o desenvolvimento do povo brasileiro. Afirma que

Extrair do passado uma lição para o presente era o que fazia o educador, atribuindo a tais raízes históricas o atraso no processo de secularização da vida e de construção da civilização brasileira, autônoma, moderna e democrática. Naquela herança histórica estariam as razões primevas da alienação das elites “dinásticas” ou aristocráticas que dirigiam o país, na passagem da colônia para a independência formal. Eram estes os segmentos de classe ainda no poder, ao findar-se o segundo decênio do século passado, aos quais Anísio atribuía o despreparo para construir um projeto nacional, capaz de tirar o país do atraso e do subdesenvolvimento e de levá-lo rumo ao futuro, na direção sonhada do progresso e da autonomia, da sua modernidade econômica, política e social como sociedade burguesa e capitalista. Segundo afirmava, eram tais segmentos - como fora a Metrópole portuguesa no passado colonial -, os responsáveis pela educação dual: aquela de caráter ornamental, livresca e alienada em relação aos valores autóctones, propiciada aos filhos da elite, e uma educação básica, em escala limitada e de má qualidade, quando muito pseudo-profissional em seu nível intermediário, oferecida aos filhos do povo. (FONTES, 2005, p. 18)

Estuda a ação de Anísio na defesa da ciência como aquela capaz de permitir o desenvolvimento do povo brasileiro por entender que graças à presença da ciência é possível alcançar o saber, vencer o atraso através do seu domínio, abandonar o atraso, o medo, a intolerância e a ignorância. A ciência como o saber que pode transformar porque é capaz de oferecer soluções criativas para situações muito antigas. Ainda que de forma clara essa seja a proposta para todos os níveis de ensino, é no ensino superior que ele vai propor atuações diferenciadas ao criticar as aulas faladas como conferências e a importância da pesquisa como eixo essencial da universidade. Entretanto, à luz da teoria, Anísio se enxerga como parte do problema em decorrência de como, criticamente, se entende como essa classe dominante, constantemente avesso à razão.

A terceira tese analisada tem o título *O liberalismo em Anísio Teixeira: os fundamentos para uma educação pública*, de Wilson da Silva Santos, defendida na Universidade de Campinas (UNICAMP), no Programa de Pós-graduação em Educação. Essa tese carrega o exemplo do que foi apontado anteriormente. Anísio Teixeira tem sido muito estudado na academia, mas em decorrência de uma participação tão ampla nem sempre é sobre sua ação no ensino superior. Essa tese interessa porque faz um trajeto entre os estudos de Anísio e sua luta pela educação. Nesse sentido nos ajuda a perceber de onde vem suas principais ideias e projetos que alcançam a universidade e a formação dos professores. Contrapondo-se às posições que circulavam Anísio acusando-o de americanista, importador de teorias

estranhas à nossa realidade, o autor da tese conclui que não houve uma simples transposição de ideias e projetos

Constatou-se que as influências político-ideológicas e teóricas do liberalismo pragmático americano em seus escritos (artigos, conferências, boletins, minutas e livros) não foram simplesmente transplantadas como solução para uma tentativa de reestruturar a educação no Brasil; antes, Anísio Teixeira procurou ressignificar esses postulados filosóficos e políticos para pensar e reformular as políticas educacionais brasileiras. Tal ressignificação tem a ver com um contexto político-econômico brasileiro, caracterizado por uma forte pressão das diversas frações da classe burguesa. (SANTOS, 2016, p. 258)

O esforço realizado, sob a luz de sua visão pragmática construída a partir de um aprofundamento na razão, não impede esse intelectual de perceber, de forma crítica, as marcas que o desenvolvimento histórico e a formação social dão à sociedade brasileira que necessita de aperfeiçoamentos ao tentar alcançar os objetivos que aqui estão postos.

A quarta tese, sob o título *A formação do professor em nível universitário – o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo* defendida por Olinda Evangelista, no Programa de Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC- SP). Essa última tese me interessou, apesar de não explicitamente sobre Anísio Teixeira porque permite acompanhar um grupo que comunga com as ideias propostas por ele e perceber que, enquanto intelectuais coletivos havia muitas discussões com posições claramente expressas e disputadas a um tempo de elaboração e formação de políticas educacionais que se confrontavam constantemente com o aparelho de Estado. Esta tentativa, exaustivamente estudada pela Profa. Olinda, acaba com a chegada de Adhemar de Barros ao cargo de interventor do Estado Novo.

A sua história e formação podem nos ajudar a compreender esse intelectual e como engendra sua relação com a formulação de uma filosofia de educação na qual a formação de professores se apresenta como conceito estruturante.

Anísio Teixeira representa o embate colocado para a elite nacional que tendo participado entusiasticamente, ou sido contrariado, pela chegada da República, foi obrigada a se acomodar no novo regime. De acordo com NAGLE (2009)

O “espírito republicano”, formado no embate ideológico dos fins do Império, se arrefecera gradualmente durante as três primeiras décadas da implantação do novo regime. A República idealizada teve que sofrer amputações para se ajustar às condições objetivas da existência social da sociedade brasileira nos primeiros trinta anos. Dessa maneira, da República teoricamente construída, de acordo com determinados níveis de aspiração, restou a República possível, realizada sob a orientação e a pressão das forças sociais mais ponderáveis da situação histórico-social do período. (NAGLE, 2009,p. 116)

Esse período histórico acabará por atribuir à falta de escolarização como aquele que se destaca entre “os grandes problemas nacionais”. Sua existência consignaria as demais mazelas do desenvolvimento nacional. Entre um conjunto de proposições contraditórias está a de que o aumento da escolaridade resolveria os problemas mais eminentes da nacionalidade. Essas forças vão ser representadas por duas características que em alguns momentos se opõem e outros se complementam: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. Ainda de acordo como Nagle,

Ao atribuírem importância ao processo de escolarização, prepara o terreno para que determinados intelectuais e “educadores” – principalmente os “educadores profissionais” que aparecem nos anos 1920 – transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da história brasileira. (NAGLE, 2009, p. 117)

Concomitantemente, a década de 1920 assiste o surgimento dos “técnicos” em escolarização, aqueles que vão se dedicar aos assuntos educacionais de forma quase exclusiva. Tomam, portanto, esse assunto das mãos dos políticos e passam a atribuir a eles uma conotação de explicação e projetos específicos. Formam-se grupos de convergência sobre o assunto ou derivam de outros grupos organizados em torno de questões mais amplas, deixando claro a recente especificidade. Como exemplo: a Liga Nacionalista de São Paulo que deriva da Liga de Defesa Nacional, fundada em 1916,<sup>13</sup> que acaba por

superar o ponto de vista daquela, segundo o qual a influência educativa que importava seria uma consequência dos efeitos

---

<sup>13</sup> NAGLE, 2009, p. 58

salutares da caserna. Ao mesmo tempo em que superava esse ponto de vista, associava a influência escolar às exigências políticas (NAGLE, 2009, p. 118)

As eleições de 1924 acirram a disputa entre os seabristas e os calmonistas. A

família Seabra liderava a situação no estado e José Joaquim Seabra compunha a chapa como vice do candidato Nilo Peçanha que perde a eleição para Arthur Bernardes, apoiado pelo candidato ao governo da Bahia, Francisco Góes Calmon. Essa disputa eleitoral torna-se um banho de sangue com as duas famílias cometendo inúmeros assassinatos entre si e seus apoiadores até o golpe de Getúlio Vargas em 1930. A solicitação de Deocleciano era a nomeação de Anísio Teixeira para a promotoria de Caetité, sua cidade natal, mas Calmon ofereceu o cargo de Inspetor Geral do Ensino, com a incumbência de dirigir a instrução pública da cidade de Salvador. (NUNES, 2010)

De acordo com NUNES (2010)

Essa indicação foi recebida de muitas formas: os Teixeira viam-se recompensados pelo apoio dado à candidatura de Calmon; os padres jesuítas viam nessa indicação um sinal de Deus, já que Anísio poderia ser um instrumento no sentido de ampliar a influência da Igreja dentro da estrutura estatal; o próprio Anísio ficou surpreso, pois não se sentia preparado para atuar numa área que desconhecia, mas viu nessa oportunidade uma possibilidade de servir a Deus no mundo. (NUNES, 2010, p. 15)

Ao assumir o cargo procura conversar com quem tenha vivido experiência semelhante: Carneiro Leão e Afrânio Peixoto, ambos como diretores da Instrução Pública do Distrito Federal, procura ler obras sobre métodos americanos de educação. Entretanto a situação de abandono e descalabro estão descritas nas palavras de NUNES (2010)

Observou também a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor, a imoralidade, a corrupção e a acomodação dos poderes públicos, alimentando a ineficiência da máquina estatal. As poucas escolas em funcionamento estavam concentradas em Salvador, localizadas em antigas residências, muitas em ruínas. Era generalizado o costume de o professor custear, com seus próprios recursos, o aluguel da sala ou do prédio em que instalava as “cadeiras”. O governo não oferecia mobiliário escolar, nem o professor a adquiria. Cabia ao aluno fornecer cadeiras e



mesas improvisadas com barricas, caixotes, pequenos bancos de tábua, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras encouradas ou tecidas a junco. Anísio chegou a presenciar que era comum os estudantes escreverem no chão, estirados de bruços sobre papéis de jornal ou, então, fazerem seus exercícios de joelhos, ao redor de bancos ou à volta das cadeiras. Faltava material didático, particularmente livros. (NUNES, 2010. p. 16)

Encontra, portanto, um serviço público educacional no Estado que se reduz às ações de uma rudimentar alfabetização e uma robusta subvenção às escolas particulares como resultado da valorização do ensino particular pelos deputados e senadores. Na Mensagem de 1925 à Assembleia do Estado, Calmon afirma que a Bahia não tem a premência de aperfeiçoamento do aparelho educacional existente, uma vez que a necessidade de formação de mão de obra para a indústria não era uma preocupação premente levando em conta a supremacia das atividades agrícolas, diferentemente do que acontecia em São Paulo.

Entretanto o governador cumpre sua palavra e apoia as reformas propostas de seu jovem diretor-geral da Instrução que alcança patamares elogiosos enquanto traz consigo um conjunto de problemas

Apoiado pelo governador Góes Calmon, Anísio logrou a multiplicação dos pães. As matrículas, no ensino primário, ascenderam de 47 mil, em 1924, para 79 mil, em 1927. As despesas com o ensino subiram de 4% para 12% da receita do Estado ... Feridos pequenos interesses pessoais, a reforma se prestou a um mundo de críticas contra o jovem diretor-geral da Instrução, logo acusado de ignorar as decantadas realidades baianas. Principalmente a vitalidade do magistério apresentada como velha e necessária conquista que a reforma eliminava, seria um dos motes de que a oposição se fartou, nos ataques a Anísio (VIANNA FILHO, 2005, p. 59)

Apesar do alvoroço oposicionista, Anísio mantém suas posições com vontade estoica de um missionário religioso, sem ceder às pressões. Essa atuação acaba por definir seu destino, trocando uma paixão por outra que não o abandonaria mais. A resposta do governo baiano às pressões foi comissioná-lo para observar a vida educacional nos Estados Unidos, quando Anísio “conheceu o mundo, que lhe mudou as convicções filosóficas” (VIANNA FILHO, 2005) Decidido a enfrentar a resistência paterna e tornar-se padre, adia a decisão em função do envolvimento com a

educação baiana. Esse período desperta a paixão pelo ensino que o acompanhará sempre.

Herdeiro de uma tradição familiar em torno de um certo humanismo pedagógico<sup>14</sup> acrescido pela concepção intelectualista oriunda de sua vivência com os jesuítas, o educador amplia suas consultas aos seus pares e aprofunda os estudos dos temas pedagógicos, sempre interessado pelas novidades norte americanas. Realiza sua primeira viagem aos Estados Unidos em 1927, comissionado pelo governo baiano, quando faz amizade com Monteiro Lobato que era adido comercial em Nova York, aprofunda-se nas ideias de John Dewey com quem estudará na viagem de estudos em meados de 1928 e 1929. No retorno da viagem em 1927, ainda no navio, escreve longa carta ao pai explicitando que pretende dedicar-se às questões de ensino e à pesquisa educacional. Afasta, assim, das pretensões paternas o sonho pela vida dedicada ao direito.

Seu entusiasmo pela metodologia norte americana acaba por provocar estranheza mesmo entre seus amigos mais próximos, começou a ser visto como um baiano americanizado. Mas é no pragmatismo de Dewey que se firma um “guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitindo-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país” (NUNES, 2010, p. 18). Por outro lado, conhecedor dos entraves políticos às questões educacionais, dispõe-se a elaborar a proposta de um partido político que tivesse estabelecido de forma clara os interesses na educação do povo. Ao redigir o programa do Partido Autonomista em fevereiro de 1935 deixa claro, já na introdução o papel do Estado na questão educacional e as críticas às correntes e partidos políticos existentes

aponta a necessidade do Estado assumir o papel regulador da distribuição de bens, denuncia o fracasso da fórmula personalista das organizações partidárias nacionais. Dispara críticas: às organizações políticas liberais, que não percebiam a necessidade de homogeneidade e coesão; aos extremistas de esquerda e aos extremistas de direita que, no seio de suas organizações, tornavam-se pequenos sacerdotes ativos e operantes das ideias e das soluções

---

<sup>14</sup> Enquanto Senador da República Deocleciano Teixeira fundou a Escola Normal em Caetité. Uma raridade nos confins de um estado de grandes dimensões. Esse centro de formação de professores foi fechado quando a facção política contrária ao senador ganhou o governo do Estado da Bahia (NUNES, 2010, p. 32)

do seu partido, todas essas atitudes contrárias à formação de uma mentalidade aberta. (NUNES, 2010, p. 22)

O Partido Autonomista não saiu do papel, ainda que contasse com o entusiasmado apoio de Pedro Ernesto, mas permitiu que suas propostas ganhassem evidência. Explicitava a vontade do estado de modernização do país e, graças às suas características pessoais, foi capaz de juntar em seu entorno pessoas de origens ideológicas diversas: católicos, liberais, comunistas, pensadores de direita e de esquerda estabelecendo um grupo heterogêneo nos assuntos de interesse e propostas educacionais. Dessa forma, mesmo sem um partido político foi capaz de divulgar suas ideias e, também, pela sua capacidade de resistir às ondas de críticas e perseguições, impressionava afetos e desafetos pela sobriedade e clareza dos projetos que propunha. Aqueles que se opunham ao seu trabalho diziam ser sua “obra anárquica” exatamente pelo que hoje a torna brilhante, a capacidade de abrir um amplo campo de discussões que mantêm a cientificidade como eixo dos assuntos do cotidiano. Evitando o dogmatismo e a visão única, permite o florescimento de estudos que desvendam a realidade brasileira enquanto oferece novos e atuais ventos das discussões sobre o desenvolvimento do pensamento educacional internacional. Nesse processo, todos os assuntos e níveis de ensino eram privilegiados. Desde as condições físicas dos ambientes educativos até o processo educativo dos diferentes níveis escolares. Na tensão entre buscar realizações a partir de sua gestão enquanto favorece as pesquisas que buscam superar a concepção na pesquisa liberal que tradicionalmente estuda as classes populares. Nesse movimento houve reconhecimento de aumento na qualidade do atendimento escolar em todos os níveis e uma ampliação do ensino de adultos. O exemplo da escola técnica é especialmente significativo: representava um ponto especial de discórdia porque, de tradição eminentemente agrícola, o país começava a se industrializar e a modernidade era a porta pela qual seria necessário passar. Nesse sentido teve uma discussão ampliada na qual, pela primeira vez, foram reunidas “num curso secundário, da cultura geral aos cursos técnicos profissionais, antes existentes apenas ao nível primário, mas também valorizou seus profissionais, além de introduzir a participação dos estudantes, organizados em conselhos, na gestão escolar.” (NUNES, 2010, p. 32)

A heterogeneidade das classes populares e suas crianças identificada como resultantes da situação de pobreza, passam a ser encarados como resultado da ausência do Estado e de políticas públicas que permitissem sua superação. E as classes populares urbanas, recentemente saídas dos campos produtivos brasileiros para os bens primários da exportação nacional, deixaram de ser empecilhos para o desenvolvimento industrial, mas sim a melhor massa de trabalho das atividades educativas. Desloca-se, portanto, do indivíduo não educado ou educável, o eixo de ação pedagógica para a responsabilidade do Estado na construção das condições necessárias para a superação das barreiras que a modernidade produtiva e a organização dos cidadãos desafiam o poder público. Reconhece-se a ausência da cultura erudita como entrave para o desenvolvimento necessário (e urgente) a partir dos discursos da classe política que assume nacionalmente com a chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930. Essa discussão, entretanto, não acontece sem muitos atritos entre os apoiadores da nova visão, inclusive entre eles, e o pensamento educacional mais tradicional. Das pesquisas e do estabelecimento das políticas públicas, a controvérsia ganha a atenção do público quer seja pelas reformas propostas e postas em ação, quer seja pela divulgação das pesquisas e seus resultados.

A reação organizada nunca esteve longe de Anísio Teixeira que mantinha seus objetivos e propostas como se não se apercebesse as ações de boicote a seu trabalho eram organizadas, sua “obra corria sérios riscos numa conjuntura na qual o pensamento autoritário crescia dentro do Estado e na própria sociedade, onde as posições políticas se radicalizavam, onde se gestava, como o ovo da serpente, a ditadura varguista.” (NUNES, 2010, p. 38).

Quando Francisco Campos propôs, em texto dispositivo constitucional, a obrigatoriedade do Ensino Religioso se opôs de forma aguerrida, apontando a responsabilidade e a laicidade do Estado. Quando alertado pelos participantes de seu grupo, tendia a minimizar as ameaças e desconhecer os perigos que se aproximavam através da força reacionária. Essa atitude acaba por acompanhá-lo até o fim da vida quando não se precaveu dos perigos que corria sob a ditadura militar, imposta em 1964, e acaba sendo por ela assassinado em 1971.<sup>15</sup>

Importantíssimo em sua formação foi o período em que estudou nos Estados Unidos. Sua primeira viagem em 1927 durou sete meses e foi nesse período que pode aproximar-se do pensamento de John Dewey enquanto se tornava amigo próximo de Monteiro Lobato, então funcionário do Corpo Diplomático Brasileiro em Nova York (NUNES, 2010, p. 17) Esse período curto, porém profícuo, serviu para os contatos e as providências para um retorno para estudos. É no retorno dessa viagem que Anísio Teixeira comunica ao pai a decisão de atuar no campo educacional apesar das armadilhas depreciativas que encarava armadas pelos políticos e pela imprensa. Retorna aos Estados Unidos para estudar no *Teachers College* da Universidade de Colúmbia e aprofunda suas relações com Dewey, tomando-o como orientador dos estudos. Sob esse período, aponta em seus escritos a importância de reviver a alegria dos estudos numa perspectiva laica, uma vez que a experiência anterior tinha sido conduzida pelos jesuítas (TEIXEIRA, 2006).

Em seu entusiasmo ao escolher Dewey reconhece não só suas ideias sobre educação, mas também suas posições políticas como

um crítico contundente dos impasses da democracia dessa sociedade, um colaborador direto de instituições instaladas no meio da população pobre e imigrante com objetivos filantrópicos e educativos, um pensador que denunciava, nos Estados Unidos, que a ameaça da democracia não estava fora do país, mas dentro dele: nas atitudes pessoais e nas instituições. Escolher Dewey, de quem seria o primeiro tradutor no Brasil, era optar por uma alternativa que substituiu os velhos valores inspirados na religião católica e abraçados com sofreguidão. Era apostar na possibilidade de integrar o que, nele, estava dividido: o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento, o sagrado e o secular. Era abrir seu coração para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estavam apoiadas na infância. O pragmatismo deweyano forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país (NUNES, 2010, p. 19-20)

Torna-se divulgador e tradutor do intelectual americano e paga o preço de ser acusado de pouco nacionalismo e grandes interesses essencialmente americanos. Lourenço Filho em viagem aos Estados Unidos escreve-lhe que acaba de

---

<sup>15</sup> A Comissão Nacional da Verdade reconheceu em 11 de março de 2016 que o desaparecimento e morte de Anísio Teixeira foi resultado de sequestro e tortura perpetrados por agentes do estado a serviço da Ditadura Militar (ROCHA, 2019, p. 7)

reconhecer que ele, Anísio, era muito mais brasileiro do que lhe parecia, mas que estava fazendo o esforço de uma leitura abraqueirado do que tinha aprendido em terras americanas. (NUNES, 2010, p. 23). Essa visão está claramente expressa na análise crítica apresentada nos documentos dos Pioneiros da Educação.

As propostas de melhoria das escolas públicas, bibliotecas infantis, a dinamização da pedagogia escolar, a rádio educativa, o prestígio crescente do professor primário com a valorização de formação superior pela recente criação Universidade do Distrito Federal (1935), a educação como área de investigação científica, as propostas de educação mais branda das crianças foram novidades que oxigenavam um sistema educacional (1936).

No entanto, com o estabelecimento do Estado Novo (1938) e a consequente centralização administrativa e a política ditatorial adotada, além de uma leitura fortemente ideológica contra os princípios da democracia educacional, vai produzir um recuo das discussões e das práticas que vinham sendo efetivadas para o desenvolvimento do sistema de ensino e implementação da escola pública. O regime autoritário, da ditadura do regime, se tornaria no principal obstáculo para o desenvolvimento dos projetos da escola pública defendida por Anísio Teixeira, levando-o ao retorno para sua região de origem, onde vai se dedicar, por alguns anos, aos negócios da família.

Na contramão da tendência centralizadora, houve iniciativas na expansão do Ensino Superior que constatavam com o controle exercido pelo poder central. A criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. A USP foi criada pelo Decreto n. 6.283/34 e em seu artigo 2º. apresenta as seguintes finalidades:

- a) Promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social da vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pela rádio, filmes científicos e congêneres.

Em 1934 com a promulgação da nova Constituição Republicana e a eleição de Getúlio Vargas pelo Congresso, havia a expectativa de que a democracia liberal fosse instituída. Na prática, o que se assistiu foi um acirramento das tendências autoritárias e centralizadoras, pavimentando o caminho da implantação do Estado Novo. Nesse cenário, na gestão do prefeito Pedro Ernesto, sob a iniciativa de Anísio Teixeira, funda-se a Universidade do Distrito Federal através do Decreto Municipal 5.513/35. Ainda que tenha tido vida extremamente curta, menos de quatro anos, a UDF deixou marcas significativas na história da universidade do país pela criatividade e inovação com que a experiência foi desenvolvida. Anísio Teixeira em discurso proferido na inauguração dos cursos da UDF, em 31/07/1935, ressalta

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata somente, de conservar a experiência humana. O livro também os conserva. Não se trata, somente de preparar práticos ou profissionais de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. (TEIXEIRA, 1998, p. 87)

Essa citação evidencia a percepção que Anísio Teixeira tinha da universidade como espaço de investigação e de produção de conhecimento. Para o êxito dessa empreitada, era necessário haver o exercício da liberdade e a plena autonomia universitária. A fundação da UDF em 1935 estava impulsionada com os preceitos constitucionais de 1934, que encontraria barreiras com a implantação do chamado Estado Novo, de ideologia e linha política fascista, em 1937.

Para comprovar a compreensão acerca do caráter verdadeiramente universal da universidade pensada por Anísio Teixeira, nos moldes do modelo humboldtiano, destacamos o seu empenho, dedicação e trabalho na criação da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, criada em 11 de julho de 1951, e presidida por Anísio Teixeira entre 1952 e 1964. Sendo Anísio um homem de ideias, de ação e prática política. Tendo, desse modo uma prática muito próxima do sentido gramsciano do intelectual de novo tipo como formulador das ideias, persuasor, e organizador prático, ou um quadro dirigente político.

Apesar dos problemas, a UDF consolida um corpo docente atuante e, busca na Europa docentes em áreas que não se podiam encontrar no Brasil. O confronto

com o Governo Federal era inevitável, inclusive pela compreensão de que só a área federal deveria constituir universidades. Assim, a UDF é extinta e seus cursos transferidos para a UB através do Decreto n. 1.063 de 20 de janeiro de 1939. A UB, fora instituída pela Lei n. 452/37, a autonomia universitária não é citada nessa lei e a inferência do Governo Federal fica clara com o art. 27 que determina que tanto o reitor como os diretores dos estabelecimentos serão escolhidos pelo presidente da República, dentre os respectivos catedráticos e nomeados em comissão. Por outro lado, fica proibida, aos professores e estudantes, qualquer atividade político-partidária, ou frequentar a universidade com uniformes ou emblemas de partidos políticos.

O recrudescimento político, ainda em 1935, “com a insurreição da Aliança Nacional Libertadora provocou a intervenção no então Distrito Federal. Pedro Ernesto é preso e Anísio Teixeira afastado de suas funções” (RIBEIRO, 2012, p. 45). O Decreto n. 1063 de 1939 extingue a UDF por inconstitucionalidade, transfere seus estudantes para a Universidade do Brasil que se torna a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

É, portanto, a luta política que desfaz os sonhos de uma primeira universidade moderna no Brasil. Afastado a contragosto, vai se refugiar durante os duros anos do Estado Novo em suas terras na Bahia onde se estabelece como empresário de produção e exportação de minérios, de onde escrevia aos amigos “manifestando uma ponta de tristeza e amargura em cada carta, por ter estado nesse “autoexílio” e longe do que mais gostava de fazer” (VIANNA FILHO, 2005, p. 101-114)

Com o fim da Guerra, Anísio é convidado a ser o delegado representante do Brasil na UNESCO, órgão da recém-criada Organização das Nações Unidas, voltando a trabalhar com educação. Frente às possibilidades de ação e das dificuldades postas pelo engessamento burocrático do órgão internacional, decide voltar ao Brasil e realiza a experiência da Escola Parque, na cidade de Salvador, que marca a história da educação nacional na condição de Secretário de Educação e Cultura da Bahia.

A deposição de Vargas, em outubro de 1945, marca o fim do Estado Novo e um período de redemocratização acaba por ser consubstanciada na promulgação da



Constituição de 1946. A nova carta tem, de modo geral, caráter liberal com um capítulo na defesa dos direitos e garantias individuais como resposta aos anos de autoritarismo da história recente. Quanto à universidade, ainda em dezembro de 1945, o presidente José Linhares, através do Decreto-Lei n. 8.393 concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à UB e dá outras providências. Nessa lei, a nomeação do reitor passa a ser “nomeado pelo Presidente da República, dentre os professores catedráticos efetivos, em exercício ou aposentados, eleitos em lista tríplice e por votação nominal pelo Conselho Universitário” (art. 17, §1º).

O que, na prática, se deu foi a administração da universidade ficar dividida entre a Reitoria, o Conselho Universitário e o Conselho de Curadores. O tempo demonstrou que a autonomia, na forma da lei: administrativa, financeira, didática e disciplinar nunca se deu. Ontem, como hoje, ainda um objetivo a ser alcançado. No início dos anos 1950, houve movimentos para alcançar a autonomia prometida, mas a ação do DASP deixa claro as dificuldades. Como as decisões finais dependem de um órgão externo à universidade a autonomia acaba por se mostrar inexistente.

O DASP, criado em 1938, já previsto na Constituição de 1937, desde cedo mostra um caráter de conformação com base no campo das ideias e de projetos políticos em disputa. No período ditatorial que se avizinhava torna-se instrumento valioso no sentido de articular e reproduzir uma “intelligentsia”<sup>16</sup> da máquina pública que se vê dotada de teoria e métodos próprios e de função social reconhecida pela máquina governamental. Significava na realidade da formação de um organismo de amplo controle sobre os demais constitutivo dos serviços públicos. Significa na prática, que a elite tradicional conseguia estabelecer real controle sobre a máquina pública através de representantes diretos ou apadrinhados.

Quanto às pesquisas e produção de ciência, houve nessa década enormes dificuldades para a promoção e manutenção de atividades de pesquisa. Ainda que reconhecida como instrumento de consolidação da universidade, não consegue

---

<sup>16</sup> Intelligentsia – conceito de Karl Mannheim que caracteriza um estrato social com formação intelectual, capaz de compreender e interpretar a realidade social (o que inclui produzir sínteses em forma de diagnóstico desta realidade social) e, através delas, elaborar prognósticos para intervenção social. Objetivamente, uma elite do serviço público que age nos interesses do Estado sobre os outros servidores. Criando mecanismos de controle e adequação.

impor-se com características próprias, garantindo os ambientes necessários à sua existência. Nesse período muitas universidades surgem pelo país, mas mantêm a característica de formação profissional sem adesão à pesquisa e produção de conhecimento. Duas exceções são necessárias serem lembradas: a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e a Escola de Ciências da UDF. Nesses ambientes não só se formaram os docentes das ciências exatas como também aqueles que integrariam quadros do Instituto Oswaldo Cruz, do Museu Nacional, do Departamento de Produção Mineral e do Instituto de Tecnologia. (FÁVERO, 2006, p. 28-29)

A década de 1950 marca o crescimento econômico e a industrialização na busca do desenvolvimento e modernização do país. Nesse contexto, ficam evidentes as mazelas das universidades por não estarem em condições de contribuir na forma da necessidade. A discussão ultrapassa os muros da academia e torna-se assunto discutido em todos os ambientes, chegando aos jornais, quando muitas vozes ajudam na crítica e reivindicações de melhorias das universidades. Há, então, um engajamento da sociedade que acaba por se manifestar, na segunda metade da década com a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente com a discussão da educação pública ou privada e o papel das universidades no impulso desenvolvimentista em detrimento de sua precariedade.

O movimento dos estudantes universitários reunidos na União dos Estudantes (UNE) é importante para colocar o debate em perspectiva graças a sua condição propositiva opondo-se sistematicamente ao caráter arcaico e elitista das universidades. A participação da UNE não pode ser desconsiderada nesse momento, representa uma força de mobilização intensa com grande penetração na sociedade. Através dos seus seminários são estabelecidos os pontos de luta: a autonomia universitária; participação paritária, entre estudantes e docentes, na administração das universidades; adoção de regime de trabalho integral para os docentes; ampliação do número de vagas e flexibilidade na organização dos currículos (FÁVERO, 1994, p 150-151). Essa pauta de lutas coloca o problema das universidades articulado às reformas de base, articulando grande protagonismo ao movimento estudantil universitário e, somado a ele, o movimento dos secundaristas. Depois de 1964, o eixo de luta se desloca para dois pontos: revogação dos Acordos

MEC/USAID e revogação da Lei Suplicy (Lei n. 4.464 de 09/11/1964) que transferia a representatividade da luta estudantil para o Diretório Nacional de Estudantes.

A fundação da Universidade de Brasília, pela Lei n. 3.998 de 15 de dezembro de 1961, representa o ápice do movimento de modernização do ensino superior no Brasil no século XX. Ela surge como um divisor de águas na história das instituições de ensino superior assim como, nos anos 30, foi a USP e a UDF, tanto pelas suas finalidades como pela sua organização institucional.

No livro *Ensino Superior no Brasil*, publicado em 1989, após sua morte portanto, Anísio resgata de forma crítica o desenvolvimento do ensino superior em território brasileiro e numa análise muito perspicaz relaciona o surgimento tardio das universidades brasileiras ao processo de independência política e mesmo com o advento da república como movimentos de troca de uma metrópole por outra. Não como um movimento legítimo de libertação. Faz um resgate do desenvolvimento histórico do ensino superior desde o período colonial e aponta a falta de necessidade do que ele chama de “cultura nacional própria. Ao fazer analogia com a Europa, especialmente a Alemanha que sendo vencida em uma guerra contra a França no século XIX, vai encontrar no modelo de universidade de Humboldt<sup>17</sup> sua capacidade de superação. Para tanto, “A universidade, naquele país, ressurgiu como uma forma de se criar a cultura germânica, como um meio de se formular a cultura nacional. Quer dizer, a universidade é ciência e nacionalismo, é pesquisa e nacionalismo” (TEIXEIRA, 2005, p. 191)

Aponta que, apesar de uma elite instruída e com grande cultura ter se formado no Brasil, suas experiências educacionais não provocaram a importância do desenvolvimento de um pensamento cultural brasileiro. A eles bastava a importação cultural como mercadoria que se identificava à todas as outras. Já que a economia brasileira se sustentava na exportação de bens primários e importava tudo o que se necessitasse.

---

<sup>17</sup> “O renascimento da universidade no sentido literal da palavra, a nova criação da universidade, é feita por Humboldt no início do século XIX, em Berlim”. Para Anísio, Humboldt percebeu a transformação da sociedade e a essencialidade da pesquisa nesse processo. Dessa forma, o olhar sobre o passado permitia recriar o futuro. (TEIXEIRA, 2010, p. 85)

Força é admitir que se havia enraizado a ideia de dependência cultural no País, que não se julgava capaz de elaborar ele próprio a sua cultura cabendo-lhe recebê-la de fora, importada como quasetudo que consumia. Talvez o fato de a independência ter feito uma simples separação de reinos levasse à ilusão de uma continuação, passando o País a viver como antes ... A cultura era bem de consumo, a importar (TEIXEIRA, 2005, p. 171)

A dúvida que permeia os escritos de Anísio é como essa ausência nunca foi sentida pelos que projetaram a nação. Como governantes, intelectuais e o próprio povo, já estabelecido em cidades muito ativas economicamente, não percebiam o vácuo de um movimento que pudesse recriar pela ciência e estudos as condições de uma cultura que valorizasse seu viver e conviver. Certamente não foi por falta de assimilação da cultura europeia e, depois norte-americana. As ideias que permeavam o desenvolvimento estavam presentes na sociedade brasileira: o liberalismo, o humanismo, os princípios da monarquia constitucional eram amplamente discutidos nos salões da nobreza essencialmente aburguesada. O primeiro movimento de libertação da Colônia, a Inconfidência Mineira foi à luz das discussões que brilhavam nos salões europeus. No período do Primeiro Reinado, os confrontos políticos estavam iluminados por uma clara compreensão das bases e limites de uma monarquia constitucional, entretanto no Segundo Reinado. Em seu período monárquico, O País teve 42 projetos de universidades apresentados: o primeiro por José Bonifácio e o último por Rui Barbosa. No congresso de educação realizado em 1882, presidido pelo Conde D'eu, genro de Pedro II e marido da Princesa Isabel, o discurso do conselheiro Almeida afirma:

... a universidade é uma coisa obsoleta e o Brasil é um país novo, não pode querer voltar atrás para constituir a universidade; deve manter suas escola especiais, porque tem que entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida. (TEIXEIRA, 2010, p. 90)

Essa posição era verdadeira sobre a velha e anacrônica universidade, com características medievais realmente ultrapassada e em grande crise, entretanto,

Em 1882, contudo, já era outra a situação, tanto na Europa, quanto na América. A universidade moderna já era uma realidade. Persiste, contudo, da parte do governo brasileiro, um particular e constante propósito de resistir à ideia de universidade, refletindo posições do século XVIII. Todo o período do Império documenta essa atitude. Observe-se a atuação do próprio imperador Pedro II, que embora

razoavelmente culto e até altamente inclinado para as coisas intelectuais, não cria uma só escola superior no Brasil (apenas instalou tardiamente a Escola de Minas, de Ouro Preto), resistindo à ideia da universidade até a sua última fala no trono, quando afinal reconhece, por certo que relutantemente, a conveniência de uma universidade para o Norte e outra para o Sul. Nem por isso, entretanto, se criou qualquer universidade. (TEIXEIRA, 2005, p. 165)

Para Anísio, o apego ao modelo tradicional de ensino superior é decorrência da experiência universitária que foi vivida pelos brasileiros que a puderam viver: a Universidade de Coimbra que “era uma universidade de escolas profissionais” que objetivava “ensino superior profissional utilitário, destinado a habilitar para o exercício de uma profissão”. (TEIXEIRA, 2010). Essa posição, mantida pela República leva a sociedade, como um todo a duas grandes alienações: um ensino voltado para o passado e a cultura europeia como foco. Assim, os padrões culturais não se identificavam com aqueles vivenciados na sociedade brasileira. Essa condição fazia com que o projeto europeu fosse almejado e o brasileiro ineficaz para seus próprios cidadãos.

Descreve com incontida clareza o processo de assimilação desses produtos

O ensino superior era um ensino de informação sobre a cultura estrangeira, por professores por vezes brilhantes, mas em geral repetidores superficiais, que dispunham de um conhecimento que não haviam construído e de cuja elaboração não tinham vivência. Dessas aulas-conferências passávamos ao autodidatismo, outra forma de cultura pela informação, agravada pelo inevitável fragmentismo das leituras, naturalmente acidentais, do livro estrangeiro ao nosso meio e marcada pelo nacionalismo de cada uma das fontes. (TEIXEIRA, 2005, p. 184)

Ironicamente o autor reconhece que a forma mais comum de aquisição de cultura e conhecimento é o autodidatismo, exatamente por falta de ambiente institucional para tanto. Claro é que alguns com melhores condições econômicas podiam fazê-lo no estrangeiro, mas para esses a possibilidade de refletir a “inevitável ‘alienação’ cultural e, deste modo, quase sempre, antes de perder-se, nos aspectos universais dessa cultura “importada”, do que de voltar-se para os problemas nacionais” (TEIXEIRA, 2005, p. 173).

O autodidatismo é consequência da forma como se instituiu a educação no país. Mesmo aquela que distribuía os diplomas superiores. Ser estudante com bom

desempenho dependia muito mais da ação individual do que do esquema pedagógico proposto pela instituição.

Vimos que o País, desde o começo, limitou-se às escolas profissionais isoladas – medicina, direito, engenharia (civil e de minas) – e escolas de belas artes. Nenhuma dessas escolas era de tempo integral, ministrando apenas cursos – geralmente único, cada escola – de tempo parcial, consistindo de “aulas” de uma relação de matérias, que constituía o currículo, ensinadas isoladamente e sem outra conexão entre elas além da que pudesse decorrer de possível dependência entre o ensino de uma ou outra, ou do ensino de um ano para outro. Entre os professores, a despeito do possível laço de interdependência, não havia entendimentos nem reuniões, salvo a aprovação formal dos programas individuais de ensino. Geralmente, as aulas em cada matéria eram três por semana. Além das *aulas*, o único outro recurso didático era o de *exames* e, por vezes, *provas parciais*. (TEIXEIRA, 2005, p. 174)

As consequências desse tipo de institucionalização de ensino são a ausência de bibliotecas, porque as indicações de leituras são as mesmas e se fazia em livros adquiridos pelos estudantes. O autodidatismo não só era esperado, como desejado no processo do ensino superior, além de uma educação através de explanações orais aportadas por material escrito: livros, apostilas ou resumos. Ressalva feita aos cursos de medicina que introduziam os estudantes em trabalhos práticos em hospitais.

Essa forma de aquisição da cultura e dos diplomas (sempre diferenciadores sociais)<sup>18</sup> conformam a vida intelectual nacional. Porque individual, porque alienante

Em países de tradição universitária, a cultura une, solidariza e coordena o pensamento e a ação. No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa. E isso, por quê? Porque os processos para adquiri-la são tão pessoais e tão diversos, e os esforços para desenvolvê-la tão hostilizados e tão difíceis, que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraíza, mais se afasta do meio comum, e mais se afirma nos exclusivismos e particularismos de sua luta pessoal pelo saber (TEIXEIRA, 2010, p. 39)

Para esse autor, essa é uma das questões mais graves que se colocam sobre o desenvolvimento de quadros regulares da cultura nacional. O isolamento se contrapõe às atividades que deveriam caracterizar pela ação mútua, a pesquisa

---

<sup>18</sup> “o ensino superior continuava (pós LDB/61) a ser esse serviço de distribuição de *credenciais* para certos cargos e profissões e não centros da cultura e do homem brasileiro e das pesquisas para a descoberta e o avanço do conhecimento humano” (TEIXEIRA, 2005, p. 206)

compartilhada e a crítica saudável entre os pares. No entanto, o que existe é um meio intelectual “em que os julgamentos são armas de combate, a análise, forma insidiosa de oposição, e o desejo de destruir e diminuir a obra alheia” (TEIXEIRA, 2010, p. 38).

Reconhece, entretanto, que apesar das condições, o Brasil foi capaz de desenvolver um cabedal próprio

Ora, o Brasil tem uma grande cultura histórica e uma grande cultura literária, embora nunca tenha criado escolas superiores devotadas a esses estudos. É que as escolas superiores, a despeito da intenção profissional, tinham se feito, de certo modo, também escolas de cultura geral (TEIXEIRA, 2010, p. 93).

É disso que se trata, da capacidade da realidade brasileira, das questões que estão postas na sociedade brasileira à luz da ciência e da pesquisa. A escolha de não reproduzir o que fez pronto dos grandes centros, obriga que se procure aqui, entre nós, o que ensinar e pesquisar.

A universidade só será de pesquisa quando passar a *formular* a cultura que vai ensinar. Pode parecer excessivo dizer-se que a cultura humana tem que ser elaborada para poder ser ensinada. Isso, porém, é literalmente verdade. Todas as vezes que eu estiver dando uma cultura que não foi elaborada nacionalmente para ser ensinada estarei prestando informações, não proporcionando educação. (TEIXEIRA, 2010, p. 96)

Em depoimento na Comissão Parlamentar de Inquérito em 1968, como convidado para falar sobre a reforma do ensino superior, ao discutir as consequências do ensino que se avizinha, alerta sobre a alienação que os novos ventos, educacionais e estrangeiros, trazem ao procurar fixar os olhos da juventude universitária no futuro. Defende que todos devem ter uma sólida formação, devem receber “as três: a clássica, do passado, chamada humanística; a cultura propriamente dos cientistas; e uma terceira cultura, a dos profissionais, que não é bem uma cultura científica, e, sim outra modalidade da cultura científica” (TEIXEIRA, 2010, p. 100). Porque

É preciso um esforço para fazer a mocidade de hoje compreender que ela não pode viver só para o futuro; tem que buscar suas raízes no passado, para compreender melhor o futuro. Quer dizer, o

passado fica como um instrumento apenas. Ele é um auxiliar, um elemento que me ajuda a compreender o presente, mas não é o fim da minha educação (TEIXEIRA, 2010, p. 100).

Morre um homem, fica o seu legado. Ao encerrar esse breve texto sobre as contribuições de Anísio Teixeira para a constituição da universidade pública brasileira e do ensino superior, com ênfase na formação de professores, depara-se com a atualidade das suas formulações tanto na esfera filosófica quanto na esfera política.

Considera-se que as teses filosóficas de Anísio Teixeira se destacam na defesa da universidade, tanto no que deve ser a sua função precípua como campo de questionamento do seu próprio papel.

Essa defesa é fundamental, demonstrando uma compreensão geral da educação, em todos os níveis, o que contribui para que se possa defender as bases dessa educação, tendo por fundamento a constituição da escola pública, laica e democrática para todos. Assim se posicionou Anísio Teixeira como intelectual com solidez teórica e posição política frente ao sistema de poder dos governos e seus intelectuais prepostos com os quais debateu na defesa da escola pública.

De acordo com Souza, entre 1910-1920 crescia a ideia da formação de um Brasil novo, destacando que,

Na década de 20, havia certo frenesi em torno da ideia de formar um “Brasil novo”, uma vez que o país vivia uma fase muito particular de transformações decorrentes de progressos na exploração agrícola, da alta dos preços do café e dos resultados do surto industrial (SOUZA, 2018, p. 61).

Destaca-se sob essa situação o movimento modernista brasileiro caracterizado pela Semana da Arte Moderna situação essa, sobre a qual a questão educacional era pautada por Anísio Teixeira.

A semana da Arte Moderna, concebida por Di Cavalcanti e Menotti del Pichia, realizada no Teatro Municipal de São Paulo, em fevereiro de 1922 atuara como uma chispa na pradaria, impulsionando um clima de rebeldia contra uma concepção conservadora de sociedade em todos os aspectos, contra a “elite paulistana



conservadora”<sup>19</sup> cujos desdobramentos para a educação viria coroar a com o desenvolvimento nacional em defesa da instrução pública, o qual teria, durante essa década, uma “atuação popular”, com destaque nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Bahia, tendo este último, a liderança de Anísio Teixeira, nomeado em 4 de abril de 1924 para o cargo de inspetor-geral do Ensino da Bahia. O referido movimento visava prioritariamente “reorganizar a educação e ‘atacar’ o analfabetismo”. (SOUZA, 2016, p. 65).

Estaria assim, Anísio Teixeira, um jovem bacharel em direito, com 23 anos de idade fazendo parte das lutas em defesa da instrução pública que não chegava às amplas massas do povo brasileiro.

Dentre as formulações construídas por Anísio Teixeira nesse período merece destaque às formulações acerca da formação docente. A esse respeito SOUZA (p. 72) destaca que “o início de um movimento remodelador da educação na Bahia e no país, diferentemente de quem renunciava os projetos que instituíram mudanças pontuais nas escolas do Distrito Federal e noutros estados”. Tal movimento produziria e seria pela Lei 1.846 de 14 de agosto de 1925. Tratou, em primeiro plano, da gratuidade e obrigatoriedade, concebendo a defesa desde a “educação física, intelectual e moral do indivíduo de modo a formar homens aptos para a vida em sociedade e cidadãos úteis à comunhão nacional” (LIMA, 1948. *Apud*, SOUZA, 2018, p. 72).

Associada a esses princípios a reforma proposta por Anísio destacava a formação docente afirmando que “[...] a formação do professor primário é, sem contestação possível, formação especializada de um profissional. [...] O professor seria necessariamente um profissional, jamais amador improvisado”. Cria-se, sob essa compreensão o Instituto Nacional de Salvador para atender ao objetivo da formação de professor e, a partir dele são criadas duas escolas normais, uma em Caetitê, cidade natal de Anísio, e outra em Feira de Santana, ambas no estado da Bahia. (*Idem*, p. 72).

---

<sup>19</sup> Objetivou criar uma arte genuinamente brasileira, até então inspirada em manifestações artísticas da Europa. Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Heitor Villa-Lobos, Manuel Bandeira, Di Cavalcanti, Menotti del Picchia, Graça Aranha e outros que participaram da Semana de Arte Moderna são representantes do modernismo no Brasil. (SOUZA, 2018, p. 61).

Para essa mesma autora a concepção de escola primária formulada por Anísio tinha um caráter eminentemente educacional, afirmando que ela propunha.

A escola primária idealizada por Anísio era de quatro anos e tinha caráter eminentemente educacional. Conforme relata Lima, propunha-se a

[...] exercitar hábitos de observação e raciocínio, despertando nos alunos interesse pelos ideais e conquistas da humanidade, ministrando-lhes noções elementares de literatura e história pátria, fazendo-os manejar a língua portuguesa como instrumento de pensamento e de expressão, guiando-lhes as atividades naturais dos olhos e das mãos mediante formas adequadas de trabalhos práticos e manuais, proporcionando treinamento físico. (LIMA, *Apud* SOUZA, 2018, p. 72).

Ao lado da clara compreensão defendida por Anísio Teixeira acerca da natureza educacional, o mesmo tomava a educação como parte da totalidade social, associando-a sobretudo com a realização da democracia. De tal forma que podemos afirmar que para Anísio Teixeira não pode haver democracia sem educação e, por sua vez, a educação é promotora da democracia, ou seja meio e fim da garantia e do alargamento da vida democrática.

Acerca da relação entre educação e democracia, em pronunciamento à Assembleia Constituinte da Bahia, em 1947, afirmava que

Todos os regimes – desde os mais mecânicos e menos humanos – dependem da educação. Mas a democracia depende de se fazer do filho do homem – graças ao seu incomparável poder de aprendizagem – não um bicho ensinado, mas um homem. Assim embora todos os regimes dependam da educação, a democracia depende da mais difícil das educações e da maior quantidade de educação. Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sábio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. Nesse regime, pois, a educação, faz-se o processo mesmo de sua realização. Nascemos desiguais e nascemos ignorantes, isto é, escravos. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. (TEIXEIRA, *Apud* SOUZA, 2018, p. 578).

Ao associar educação com o regime social, Teixeira fala de educação no plural – “educações” – revelando a contradição entre, por um lado, a educação

enquanto “treino” ou “domesticação” e, por outro lado, educação enquanto “formação do homem livre e sábio”, ou seja, a educação no regime democrático onde “todos os homens e mulheres aprender a ser livres, bons e capazes”, quando “a educação, faz-se o processo mesmo da sua realização”.

Pensou, formulou e defendeu a construção da educação pública no Brasil como ninguém fizera antes dele. Daí a sustentação nesta Tese da compreensão de Anísio Teixeira como fundador da escola pública brasileira.

Clareza genuína, fática tinha Anísio Teixeira acerca da relação entre o que anunciado, dito e escrito sobre a educação e o que é. De fato, realizado. A cerca dessa compreensão o brilhante cientista educação baiano destacava que

a lei não passa de um sistema de faculdades, dependendo a educação do que delas fizerem o magistério e os administradores de ensino. Arte e ciência, como a medicina ou a engenharia, as fontes da educação não estão nas Leis mas na perícia, competência e visões dos seus servidores. (TEIXEIRA, *Apud* SOUZA, 2018, p. 170).

Essa percepção de Anísio Teixeira segue jogando luzes para a análise sobre os processos educacionais, em geral, e, principalmente, para os processos educativos, ou seja, aqueles expressos no “chão da sala de aula” onde o currículo flui como água nascente da mina. É dali, no ato de ensinar e de aprender concreto, que se pode afirmar qual é o caráter e o resultado da educação, ou seja, o currículo realizado. Isso, no entanto, não quer dizer menosprezar as formulações das normas, das leis e dos instrumentos normativos da educação nacional. Foi exatamente Anísio Teixeira quem mais se dedicou na abertura dessas veredas para a construção do sistema educacional em nosso país. Todavia, ele destacava a necessidade da correta compreensão daquele que fato é o responsável pela educação: o professor no seu exercício de ensino e com o seu aluno no ato de aprender.

Muitas Teses foram produzidas sobre a história e o papel de Anísio Teixeira sobre a educação nacional, e sem dúvidas, muitas outras serão produzidas. Na brilhante Tese de Souza (2018) que tomamos como referência, muitos aspectos poderiam ser apropriado para sustentar a nossa tese do Anísio Teixeira como fundador da escola pública brasileira, mas gostaria de destacar a importância e a

genialidade como defendeu, concebeu e lutou para a consecução da educação integral.

Para Souza

Nos anos 40, a educação da Bahia, à semelhança do que ocorria em outros estados, passava por dificuldades. Havia insuficiência e improviso nos recursos educacionais, em especial no tocante às instalações físicas e aos equipamentos escolares. Grande parte das escolas abrigava número de alunos superior à capacidade. Além de carecer de recursos materiais, contava com pouca ou nenhuma assistência técnico-administrativa. Não havia participação da comunidade nas decisões e políticas educacionais. (SOUZA, 2018, p. 326).

É sobre essa realidade que Anísio Teixeira, durante o governo de Otávio Mangabeira, no comando da Instrução Pública estadual, vai buscar a reestruturação do sistema educacional. O pai da escola pública Anísio Teixeira vai resgatar os pilares construído na década de 1920 agora na década de 1940. Daí que vai conceber a “escola primária” com “a duração de cinco anos de curso, com dia letivo completo, e oferecer uma educação ativa e integral.” (SOUZA, 2018, p. 326).

Esse novo ciclo do retorno de Anísio Teixeira na direção da educação no Estado da Bahia lhes possibilitou dar um novo grande salto teórico-prático na defesa da educação integral, ou, de “uma educação ativa integral”, como ele defendia.

Souza destaca que “a educação integral proposta por Anísio ia além da conhecida e antiga função da escola: o mero “ensinar a ler, a escrever e a contar”, já considerado com única função da escola e em que pese sua importância” (SOUZA, 2018, p. 327).

Apoiando-se em Carvalho (1996<sup>20</sup>) ela afirma que

A educação integral, segundo Carvalho, caracteriza o processo integral que considera o educando na “inteireza da sua individualidade”, que lhe oportuniza desenvolver “aspectos da personalidade” e que procura “afirmar nele os valores maiores da pessoa humana”, tais como “liberdade com responsabilidade”, “pensamento crítico”, o “senso das artes”, a “disposição da convivência solidária”, o “espírito aberto”, a “capacidade de trabalhar produtivamente”. (SOUZA, 2018, p. 326-327).

---

<sup>20</sup> CARVALHO, Guido Ivan de. Prefácio. In: EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Bahia, MEC – INEP, 1969, p. 5-6.

Essa experiência passou pela criação da Escola Parque da Bahia, oficialmente o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CRCR, inaugurado em 1950, sendo conhecido como o mais arrojado projeto pedagógico da defesa da escola pública para a época que ainda segue sendo reivindicado nos dias atuais. De fato tratou-se de um projeto que sofreu muitas críticas pelo seu custo. As quais Anísio Teixeira<sup>21</sup> respondia: “É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata — como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência”. (TEIXEIRA, *Apud* SOUZA, 2018, p. 328)

Os estudos desenvolvidos nesta tese atestam o papel de Anísio Teixeira como do grande formulador, defensor e criador da escola pública no Brasil sob a situação histórica de uma educação tardia em face do tipo de colonização e do tipo de capitalismo, de caráter burocrático, de fora para dentro, ou seja, mantendo o sentido da colonização como apontou Caio Prado Junior. Essa é a razão pela qual concebemos Anísio Teixeira nadando contra a corrente para fundar e expandir a escola pública brasileira. Uma luta cujo bastão se encontra nas mãos de todos os profissionais da educação pública do país, individuais e coletivamente. Essa é a coerência que buscamos identificar nos três atores pesquisados nesta Tese, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e a ANFOPE.

Afirmo que a defesa da escola pública perseguiu o ideal de vida de Anísio Teixeira. Na grande luta que se travou para aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961), entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino particular, Anísio Teixeira se tornaria no “foi um eixo dinamizador” na luta em defesa da escola pública. Segundo Souza (2018, p. 396), “a defesa da gratuidade e de qualidade foi causa que atravessou sua história de vida pública, ora com uma roupagem, ora com outra. Tal ideal foi base de sua plataforma de atuação nos cargos da área do ensino público que ocupou por quase quarenta anos”.

---

<sup>21</sup> TEIXEIRA, Anísio. **A Escola Parque da Bahia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, abr./jun. 1967, p.246–53. Cf. TEIXEIRA, 2007d, p. 178.

## 2.2 A universidade pública pelo pensamento de Darcy Ribeiro

Darcy Ribeiro nasceu na cidade de Montes Claros, região norte do estado de Minas Gerais, em 26 de outubro de 1922. Na USP estuda Ciências Sociais na Escola de Sociologia Política, especializando-se em Antropologia em 1946. Durante seus anos em São Paulo, milita no Partido Comunista e faz das duas experiências: militante político e estudante o início de toda uma vida dedicada aos estudos. Seus primeiros anos profissionais como etnólogo do SPI (Serviço de Proteção aos Índios) o aproxima do Mal. Cândido Rondon, que considera seu primeiro grande mestre. Funda o Museu do Índio, mergulha na vivência com diferentes grupos indígenas, participa de aproximação com grupos indígenas isolados e apresenta ao Mal. Castelo Branco um projeto de proteção aos povos indígenas que se transforma no Parque Indígena Xingu. Seus anos de militância no Partido Comunista foram poucos porque se considerava muito anárquico para uma estrutura de partido que, em grande medida precisava ser discreto porque vivia na clandestinidade.

Com a UNESCO e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) organizou e difundiu importantes relatórios sobre as condições de vida dos aldeamentos indígenas e sua condição de inserção e exploração das fronteiras agrícolas no Brasil. O objetivo era delinear projetos para a garantia da vida, sociedade e cultura indígenas.

De 1957 a 61, a convite de Anísio Teixeira (que considerava seu segundo e derradeiro mestre) foi diretor de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do MEC. Engendra aí sua nova bandeira de vida: a educação, a que vai se dedicar até o fim da vida.<sup>22</sup>

Com Anísio Teixeira, participa ativamente das discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961; cria a Universidade de Brasília, sendo seu primeiro reitor; foi ministro da Educação e chefe da Casa civil do Governo João Goulart. Com

---

<sup>22</sup> “Fui para a educação pelas mãos de Anísio Teixeira, de quem passei a ser, nos anos seguintes, discípulo e colaborador” (RIBEIRO, 2009, p. 99).

o Golpe Cívico-Militar de 1964 perde seus direitos políticos e parte para o exílio. Um período muito profícuo porque vive em diferentes países da América Latina exercendo magistério na Universidade Oriental do Uruguai, assessor do presidente Salvador Allende no Chile, de Velasco Alvarado, no Peru. Mantém uma grande produção que englobam cinco volumes dos estudos de Antropologia da Civilização, expressando

duas preocupações e seus interesses sobre a dependência econômica e política da América Latina. As preocupações com universidades que respondam a problemas concretos de sua população e dos interesses nacionais. Escreve dois romances que se tornam sucesso imediato: *Maíra* e *O Mulo*. Mantém ampla atividade como editor de obras que considerava importantes para a compreensão do Brasil. (ABL, s/d)

Retorna do exílio em 1976, anistiado em 1980 retoma às atividades políticas e à educação. Une-se a Brizola e mantém atuação na vida política e na luta pela educação. Eleito vice-governador do Rio de Janeiro, tendo Brizola como governador, acumulou o cargo de Secretário de Educação e coordenador do programa especial de educação que objetiva implantar 500 CIEPs no Estado. Ao final do segundo mandato, existiam 504 CIEPs espalhado por todo o Rio de Janeiro. Criou ainda o Sambódromo, a Casa Laura Alvim, a Biblioteca Pública Estadual, a Casa Brasil-França e a Casa Laura Alvim. (ABL, s/d)

Eleito senador em 1990, participa ativamente das discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Entre 1992 e 1994 procura completar o projeto dos CIEPs, propor um novo ensino médio e a Universidade Estadual do Norte Fluminense, criada para ser uma Universidade do Terceiro Milênio. Falece em Brasília em 1997 em decorrência de um câncer que já havia vencido duas vezes.

Darcy Ribeiro reconhece-se como discípulo de Anísio Teixeira, a quem se referia como “meu santo-sábio”, na defesa da educação (RIBEIRO, 2009, p. 99). Antes reconheceria a sua condição de discípulo – militante de Candido Rondon, a quem chamava de “meu santo-herói” no assunto indianista (RIBEIRO, 2009, p. 99). Nos dois mestres reconhecia características de extrema seriedade e convicção missionária. No livro *Testemunho* (2009), Darcy deixa claro a influência desses dois brasileiros e como foram capazes de tornar o discípulo sempre em movimento, focado e defensor das duas lutas a que se dedicou com mais esforço. Reconhecia-se, frente ao seu mestre, como duas personalidades que mantinham suas diferenças polêmicas, mas sempre confluíam na luta pelas questões educacionais. Em 1957, convidado por Anísio Teixeira para assumir a divisão científica do CBPE, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, vinculado ao Ministério da Educação. Sua incumbência era dirigir a equipe interna de cientistas sociais e colaboradores externos na pauta de um programa triplo de pesquisas e estudos da realidade brasileira: a) pesquisas de campo em municípios, zonas urbanas e rurais, representativos da diversidade brasileira; b) pesquisa bibliográfica e interdisciplinar de sistematização dos estudos e teses de formação brasileira; c) pesquisas sociológicas sobre os

processos de industrialização e urbanização. (RIBEIRO, 2008, p. 115) Parte de sua missão, era propor a Universidade de Brasília no movimento de transferência da Capital Federal para o interior.

Tendo como pano de fundo o intenso debate parlamentar sobre educação, especialmente focado entre posições dos defensores da educação privada, capitaneada por Carlos Lacerda e Dom Helder Câmara e da educação pública com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. As primeiras ideias da formação da UnB, estão plenamente consonantes com a ampla discussão de um projeto de Brasil e América Latina em pleno fervor, também são cingidas sob as premissas da luta pela ampliação da rede pública e da formação de professores, ecos da luta da Escola Nova de 1920. Para tanto contavam com a contribuição de Fernando de Azevedo, nome prócer desse movimento.

Na obra de 1978, O dilema da América Latina, Darcy Ribeiro explicita melhor a base sob a qual edifica sua crítica. A analisar as relações econômicas, políticas e sociais da América Latina com a América do Norte reconhece que sobre os avanços tecnológicos na produção

A industrialização recolonizadora opera, desse modo, como uma nova via de incorporação histórica equivalente à que libertou os povos latino-americanos da dependência ibérica para submetê-los à inglesa e depois à norte americana. Por força de sua expansão, mais uma vez se apresenta às classes dominantes da América Latina, como seu caminho natural, não uma ruptura com a dominação imperialista, que abriria uma perspectiva de progresso autônomo, continuado e auto-sustentado, mas sim uma via de desenvolvimento dependente como única saída para fazer frente aos riscos de uma reordenação social (RIBEIRO, 1978, p. 30).

É sobre o quadro da manutenção da dependência e o controle imperialista que sua crítica ao papel da universidade: sua organização, seu público e objetivos. Enquanto para Anísio Teixeira a universidade precisa se ocupar de estimular uma elite intelectual atenta às necessidades de um projeto nacional próprio, Darcy já reconhece nos avanços da tecnologia, que implica sobre a produção, a causa da mesmice da universidade, ainda cumprindo sua sanha de legitimar com títulos universitários a elite dominante.

Em seu discurso de apresentação do projeto da UnB em 1962, apresenta um balanço crítico das estruturas das universidades brasileiras desde sua estrutura administrativa, organização pedagógica, ausência de pesquisa e a manutenção das cátedras “sem prejuízo das duplicações e do esclerosamento” (RIBEIRO, 2011, p. 13)



Segue na crítica da ausência de observação explícita sobre as formas de produção de riquezas como a linha que determina os caminhos da universidade com forte crítica à ausência da formação de cientistas e técnicos. Porque

Há poucos anos, esse atraso não tinha relevância, porque a tarefa de nossos estabelecimentos de ensino superior era qualificar socialmente, pela diplomação, uns poucos doutores para o exercício de uma medicina só acessível às camadas mais abonadas ou de uma engenharia destinada à construção de casas senhoriais ou de umas tantas obras públicas.

As tarefas de produção recaíam, inteiramente, nos seus executores mais imediatos: sobre o lavrador que cultivava algodão ou café, o vaqueiro que cuidava dos rebanhos, o garimpeiro que bateava ouro ou pedras preciosas, o seringueiro que colhia borracha. Filho de fazendeiro, de criador, de seringalista, ia à escola para se fazer *doutor*. A produção não era tarefa de doutores, não exigia sabertécnico nem qualificação profissional... Ao ingressar na terra tecnológica, a ciência e a técnica passaram a constituir para nós, também, ingredientes fundamentais dos processos produtivos, e seu domínio, um imperativo da autonomia nacional... Agora que já produzimos aço, telefones, penicilina e com isso muito acrescentamos à nossa autonomia, caímos em novo risco de subordinação, representada pela dependência de normas e de saber técnicos. Só seremos realmente autônomos quando a renovação das fábricas aqui instaladas se fizer pela nossa técnica, segundo procedimentos surgidos do estudo de nossas matérias-primas e de nossas condições peculiares de produção e consumo. (RIBEIRO, 2011, p. 16-17).

Tomando da prática como critério de verdade, o corpo mais sistematizado sobre a proposta da universidade brasileira em Darcy Ribeiro aparece em (1982), cuja obra compõe a dissertação produzida durante o exílio no Uruguai entre 1964 e 1968.

O pensamento educacional de Darcy Ribeiro tem se tornado um constante e profícuo objeto das pesquisas acadêmicas. Assim como Anísio Teixeira, por causa de sua atuação ampla e diversa, existem muitas teses tratando do Darcy Ribeiro como o romancista, o antropólogo, o indigenista, o político, o “fazedor” dos CIEPs e algumas outras facetas. O Darcy e o Ensino Superior, entretanto, tem menos. São muitas as publicações sobre Darcy e a UnB mas como produção de teses na academia, parece haver ainda muito a ser explorado.

Neste trabalho fazem-se destaques a três teses envolvendo pesquisas sobre o pensamento educacional de Darcy Ribeiro.

A tese *Darcy Ribeiro e a reforma da universidade – autonomia, intencionalidade e desenvolvimento*, de Antonio Marcos Dorigão, defendida em 2015, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. De acordo com essa tese, ao criticar a universidade brasileira, Darcy não se afasta das posições de Anísio Teixeira, aprofundam-nas. Entretanto, identifica a existência de uma legislação rígida e o excesso de burocracia que facilita o controle da universidade pelas forças mais retrógradas que ocupam os sistemas de governo no Estado. Desse modo, as

universidades se tornam mais presas ou dependentes e alinhadas aos governos e menos livres como instituições autônomas do Estado. Darcy se contrapõe à tradição que se coloca para a realidade nacional a partir de junções simplificadas de faculdades ou cursos isolados pela ausência de um projeto que permita o desenvolvimento de todos os seus segmentos.

Nesse sentido, entende que a hora de uma universidade que sustente e amplie as condições de desenvolvimento voltado ao interesse ao interesse nacional. Afirma

Agora que já produzimos aço, telefone, penicilina e com isso muito acrescentamos à nossa autonomia, caímos em novo risco de subordinação, representada pela dependência das normas e de saber de técnicos. Só seremos realmente autônomos quando a renovação das fábricas aqui instaladas se fizer pela nossa técnica, segundo procedimentos surgidos do estudo de nossas matérias-primas e de nossas condições peculiares de produção e de consumo. Só por este caminho poderemos acelerar o ritmo de incremento de nossa produção, de modo a reduzir e, um dia, anular a distância que nos separa dos países tecnologicamente desenvolvidos e que se apartam cada vez mais de nós pelos feitos de seus cientistas e técnicos (RIBEIRO, 2011, p. 17).

O autor da referida tese elenca os principais problemas para Darcy Ribeiro sobre o desenvolvimento do ensino superior em terras brasileiras. O primeiro, já apontado, o controle político que se dá pela legislação e a burocracia rígida. O outro, a rigidez da existência dos professores catedráticos, que na prática não participam da gestão da instituição e só passam suas vidas garantidas em cátedras alcançadas por um exame público ou a preferência dos catedráticos que o antecede. Transformam-se, também, em fonte de poder e controle dos estudantes e auxiliares porque detém as chaves da porta da cátedra para os próximos ocupantes ilustres. Esse sistema deixaria tanto poder em suas mãos que produz um conjunto de ajudantes passivos e submetidos. Para Darcy, esse controle é intolerável no espaço acadêmico saudável.

Reconhece que as transformações econômicas exigem novas formas de ensinamentos e conteúdo, mas opõem-se à acolhida de projetos prontos. Defende que o projeto deve ser de interesse dos povos e a universidade se faz ao trabalhar o necessário para atendê-la. Em seus escritos percebe-se que se identifica com a crítica e as propostas do Manifesto dos Pioneiros (1932), mas apresenta uma discordância com o próprio Anísio Teixeira: o projeto nacional não se engendra nas entranhas da universidade, deve ser mais profundo, surgindo de um projeto mais popular e de interesse geral.

A segunda tese sobre o pensamento educacional de Darcy Ribeiro tem o

título *O pensamento-ação de Darcy Ribeiro e a universidade brasileira: repensando a universidade necessária, defendida no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2012, por Sílvio Claudio de Souza. Nessa tese, o autor se aprofunda nas questões próprias da universidade para Darcy, aqui é importante apontar que desde o início de suas reflexões sobre a universidade é em Mariátegui que busca se firmar. Seus estudos sobre o Peru e sobre a educação e a universidade são referenciados como primeiro pilar dos seus próprios conhecimentos.*

Faz constantemente críticas sobre o estado dos países e sua educação nos períodos após o Golpe de 64, quando as ditaduras se espalham pelo continente e ele se vê obrigado a mudar de exílio constantemente. Identifica o ensino superior como aquele capaz de formar as lideranças na América Latina e das dificuldades postas pelo controle militar dos aparelhos de Estado. Denuncia, também, os interesses internacionais que de econômicos transformam-se no controle da educação. Com a experiência em outros países da América Latina é capaz de propor uma retomada das discussões gerais da educação, respeitando as diferenças e conectando as semelhanças das situações econômica, sociais e política.

Embora tenhamos optado nesta Tese por trabalhar a produção de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro em partes separadas, o primeiro na sua relação com a escola pública, aqui caracterizado como fundador da escola pública no Brasil, e o segundo destacando o seu papel como formulador e executor do projeto de universidade pública no Brasil, quando se analisa a constituição e o desenvolvimento da universidade e da escola públicas em nosso país poder-se-ia considerar tanto Anísio Teixeira quanto Darcy Ribeiro como uma unidade de dois sujeitos movidos pelos mesmos propósitos da defesa da educação pública voltada para o desenvolvimento nacional democrático do país. Formam, portanto, uma mediação atuante dentro de um mesmo processo histórico com ideais comuns. Ou seja, observam-se nitidamente uma mediação de caráter convergente entre as propostas de Darcy Ribeiro e de Anísio Teixeira para a educação em geral e para a formação de professores como parte daquela.

Considera-se, portanto, que Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro desenvolvem propostas em termos práticos para a educação brasileiro sob uma mesma direção, embora tenham partido originalmente de referenciais teóricos diferentes. Em termos gerais poder-se-ia dizer que quando se trata de pensar a realidade brasileira e dentro dela a educação e a formação de professores, Teixeira é mais filósofo e Ribeiro é mais etnólogo. Essa é a representação pela qual Darcy Ribeiro se identifica com

o pensamento desenvolvimentista nacional democrático formulado pelo eixo político do trabalhismo em Vargas, Goulart e Brizola, gestando um posicionamento diferenciado para a América Latina.

As formações desses dois pensadores brasileiros são muito diferentes, não se encontram próximos nem por suas razões sociais nem pelo tempo. Isso não foi empecilho para que se reconhecessem como capazes de trabalhar juntos.

É importante explicitar a existência de uma lógica que, separada por décadas, mantem-se em três projetos diferentes: o da Universidade do Distrito Federal (1935) conduzido por Anísio Teixeira; o da Universidade de Brasília (1962) por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e Universidade Estadual do Norte Fluminense (1993) por Darcy Ribeiro. Reconhecer a linha que as une oferece uma visão utópica de universidade que se mantém contínua em sua descontinuidade. A primeira proposta que ampara tais projetos pretende opor-se ao que existe. É uma profícua crítica das universidades existentes, cada grupo ao seu tempo histórico, que leva às três propostas e de onde podemos aferir os projetos e modelos propostos. Em “A Universidade Necessária” (1975) Darcy ampliará seu olhar incluindo às questões brasileiras, as da América Latina. Parte de uma análise do que é necessário a um projeto essencialmente latino-americano para propor as questões do papel da universidade. Discute, portanto questões políticas, de dependência financeira, de dependência da ciência produzida, a inadequação da ciência desviada dos interesses gerais criticando um conjunto de universidades espalhadas que não possam oferecer em conjunto e na especificidade as soluções.

Um modelo estrutural novo somente se impõe como necessidade impostergável porque as universidades latino-americanas não são capazes de crescer e de se aperfeiçoar nas condições atuais, a partir da estrutura vigente, com recursos disponíveis. E, principalmente, porque esta estrutura serve mais à perpetuação do *status quo* que à sua transformação. Impõe-se, além disso, porque os remendos que estão fazendo nessa estrutura, concretizados através de programas induzidos do exterior, ameaçam robustecer ainda mais o seu caráter retrógrado, aliviando algumas tensões e atendendo algumas carências, precisamente para manter suas características essenciais de universidades elitistas e apêndices. (RIBEIRO, 1975, p. 173).

A convivência direta com a realidade latino-americana dá à Darcy mais uma camada de percepção sobre os desdobramentos do período colonial, som outro país ibérico, que não só a portuguesa. A relação com os Estados Unidos, sua convivência e aderência ao projeto norte-americano proporcionou uma produção onde, apesar das diferenças, os dois vão encontrar aproximações muito claras.

O interesse por um espaço que desenvolva a ciência em resposta aos problemas reais do povo brasileiro, é um deles. Para Anísio esse ponto passa pelo que chama de produção de cultura, levando em conta que já a industrialização e suas necessidades batiam a porta. Acreditava na universidade como o espaço para formação de uma elite brasileira identificada aos seus interesses próprios. Formação que se daria em movimentos dialéticos. Enquanto se produz uma cultura propriamente brasileira, produz-se intelectuais e cientistas com interesses mais nacionais.

Darcy defende algo semelhante, mas quer por ter formação marxista, que pela vivência com os povos originários, quer pela formação em antropologia. Seu Brasil tem muito mais cores, reconhece o valor intrínseco da cultura popular como fonte dessa brasilianidade. Faço aqui um esforço para não considerar suas obras e falas mais afastadas pelo tempo de Anísio mas procurar o que de forma bemmediata, escreveu sobre universidade e educação.

Houve uma diferença que acho importante assinalar. Anísio se opôs ao projeto de uma universidade em Brasília, num primeiro momento, e quando aceitou, insistiu para ser um centro de formação de pós-graduação. Darcy precisou lutar por seu projeto até convencer Anísio, tornando-o seu parceiro mais importante.

Algumas questões são importantes quando discutimos Darcy Ribeiro e sua proposta de universidade, a experiência nas instituições de ensino superior latino americanas foram marcantes para o professor, mais por suas mazelas compartilhadas com as brasileiras e a mesma ausência das especificidades, levandoem consideração sua composição étnico cultural. Outra questão que é essencialpara ele é a construção da identidade latino americana e sua contribuição para a elaboração de uma Grande Mãe Pátria, que envolva todos os povos latino americanos no reconhecimento de suas origens semelhantes e das potencialidadesa que, segundo ele, se negam a enxergar.

Isso posto, é preciso apontar uma ausência neste estudo, as sugestões de uma organização que leve em conta as diferentes áreas da ciência, conhecimento e cultura, de forma a evitar a hierarquia de importância entre elas. Essa proposta foi possível transformar-se em realidade com a implantação da UNB (1962) criando uma estrutura onde as decisões eram agilizadas a partir de conselhos que se articulavam de forma orgânica.

A universidade como vetor de desenvolvimento em Darcy Ribeiro baseia-se na defesa intransigente da ciência, como *locus* da identidade dos povos, como fonte dos projetos de desenvolvimento nacional e como lugar da produção da ciência, conhecimento e cultura que valorize as questões próprias do continente.

Nesse sentido faz uma dura crítica às Instituições, apontando quais os problemas mais comuns e suas consequências.

As linhas estruturais básicas da universidade tradicional da América Latina e suas consequências mais relevantes podem ser resumidas da seguinte forma: 1. a organização federativa da universidade, como um feixe de escolas e faculdades autárquicas desprovidas de estrutura integrativa que as capacite para atuar coordenadamente.

1. a compartimentação das carreiras profissionais em escolas auto-suficientes e autárquicas que recebem o estudante no primeiro ano e o conduzem até a graduação sem apelar jamais para outro órgão universitário.

2. o assentamento de todo o ensino superior na cátedra como unidade operativa de docência e investigação, entregue a um titular através de procedimentos legais de caráter burocrático.

3. o estabelecimento de uma hierarquia magistral regida pelo professor catedrático que tende a converter a todos os demais docentes em seus ajudantes pessoais.

4. a tendência ao crescimento das cátedras como quistos à custa da substância mesma da universidade, sem que contribuam para ela, já que atendem objetivos próprios, com frequência de mera promoção pessoal do catedrático, que para isto transforma a cátedra em instituto ou lhe agrega centros dotados de recursos próprios.

5. a seleção do pessoal docente mediante concursos de oposição nos quais se valoriza mais o brilho ocasional revelado diante dos examinadores que todos os méritos da carreira intelectual anterior do candidato.

6. a inexistência de uma carreira docente explicitamente regulamentada, pelo que se multiplicam as designações provisórias para atender a emergências tendentes e perpetuar-se, dando lugar às formas mais cruas de favoritismo na admissão do pessoal docente.

7. a incongruência do sistema de concessão de títulos e graus, variáveis de uma escola a outra, que não correspondem aos padrões internacionais de formação universitária e que não se articulam com os postos da carreira do professorado superior.

8. o caráter não-profissional e honorífico da docência, almejada antes como um título de qualificação e de prestígio junto a clientelas

profissionais externas à universidade, que como uma carreira que exige total dedicação.

9. o caráter profissionalista do ensino destinado quase que exclusivamente a outorgar licenças legais para o exercício das profissões liberais em cujos currículos as ciências básicas somente são admitidas depois de haver sido previamente adjetivadas, para servir especificamente a cada campo de aplicação.

10. a estruturação unilinear e paralela dos *curricula* que obriga o estudante, em primeiro lugar, a optar por uma carreira antes de seu ingresso na universidade, isto é, quando ainda não possui informação realista com relação a ela e, em segundo lugar, que não lhe permite reorientar sua formação sem o reingresso em outra escola da universidade, com perda de todos os estudos anteriores.

11. a rigidez dos currículos estruturados sempre para dar uma formação profissional única, sem possibilidades de oferecer preparo em campos conexos, exceto através da criação de novas unidades escolares.

12. a duplicação desnecessária e custosa do pessoal docente, de bibliotecas, laboratórios e equipamentos em cada escola e em cada cátedra.

13. a estreita variedade de carreiras oferecidas à juventude, sem correlação com as necessidades da sociedade em recursos humanos que exigem maior número de tipos de formação de nível superior.

14. seu caráter “elitista” expresso na limitação das oportunidades de ingresso, seja através da política de *numerus clausus*, vigente em algumas universidades, seja pelo estabelecimento de cursos introdutórios destinados à seleção dos candidatos, aproveitando aqueles que são considerados mais aptos e descartando a todos os demais, como ocorre em outras.

15. a gratuidade do ensino, que se reduz à isenção de taxas de ingresso ou a manutenção de restaurantes, não permite garantir aos estudantes capazes, porém desprovidos de recursos, condições para dedicar-se exclusivamente aos estudos.

16. o isolamento entre as escolas de cada universidade, por falta de mecanismos integradores, e entre esta e a sociedade, por falta de recursos de investigação aplicada e de instrumentos de comunicação de massas.

17. o caráter burocrático da organização administrativa de algumas universidades que as converte em entes estatais estruturados uniformemente pela lei, dependentes do orçamento nacional, com professores que são funcionários regidos pela regulamentação geral de todos os servidores públicos.

18. o ativismo político estudantil como reflexo de uma consciência nacional crítica e inconformada com a realidade social, porém tendente a interessar-se pouco na crítica interna à universidade.

19. o co-governo estudantil, como conquista daquele ativismo e como força virtualmente capacitada para atuar no sentido da reforma estrutural da universidade, porém paralisada por falta de um projeto próprio de ação renovadora. (RIBEIRO, 1982, p.109-111).

Com o mapeamento acima das mazelas que impedem as universidades de cumprir seu compromisso com o desenvolvimento de suas nações, vamos discutir aqui os apontamentos do autor que dizem respeito à especificidade da formação de professores.

Entendendo o professor como intelectual, defende que a formação dos profissionais em educação seja realizada nas universidades (RIBEIRO, 1986). Na defesa de que exista, fora das entranhas da burocracia, uma comunidade científica internacional com capacidade de se comunicar, trocar experiências, resultados de pesquisas e vê que a formação superior seja capaz de introduzir o professor nessa comunidade com a garantia de um amplo enriquecimento das suas atividades junto às crianças e os jovens. Defende, também, que a participação de professoresnessas “comunidades” seja capaz de oferecer, em contrapartida, as experiênciasdos países considerados subdesenvolvidos. A ciência tem essa característica de estar viva, aberta a novas experiências que possam ajudar a entender as dificuldades em outras partes do mundo.

Cabe à universidade, no esforço de formar os docentes, fixar metas e lutar por elas, “com clareza sobre os objetivos a serem alcançados; sobre a utopia a ser cumprida” (RIBEIRO, 1986, p. 9). O sentido da utopia é ordenar, concatenar, evitar o espontaneísmo fatalista e, acima de tudo, evitar que oportunistas prevaleçam seus objetivos mesquinhos. Fazer valer que a formação tenha em mente a importância da ação profissional para centenas de futuros estudantes que serão ganhos pela ciência e o plano de mudança. Para tanto, a universidade tem que se manter perto de todos os níveis de ensino, procurando contribuir com a ciência mais avançada e aprendendo com a capacidade organizativa e a vivência da classe trabalhadora, usuária da escola pública.

É necessário se opor aos modelos de universidade americanizadas ou europeias, elas não possuem a riqueza de contribuições de povos e culturas que ainda se encontra na América Latina. Possuem estratificações sociais mais homogêneas e é, exatamente na diversidade que dá ao projeto latinoamericano tantas possibilidades, para o autor, a universidade cubana é a mais promissora

As linhas gerais da nova universidade cubana preveem sua latino-americano são:

- 1) sua integração no esforço nacional pela implantação do socialismo, que se expressa na formação ideológica transmitida a todos os estudantes através do estudo da realidade nacional e da teoria marxista.
- 2) a superação do caráter elitista da universidade, através de um sistema de salário estudantil, que garante a manutenção e a



dedicação exclusiva aos estudos a 11.500 dos 26 .000 estudantes (1965).

3) o aumento das despesas gerais para a educação que ascenderam de 3,9% do Produto Nacional Bruto em 1957/58 para 7,6% em 1965, dentro do qual correspondeu um aumento extraordinário nas dotações para educação superior.

4) a adoção de um planejamento rigoroso da expansão universitária que tem como meta alcançar, simultaneamente, a ampliação de matrículas, acompanhada de uma redistribuição dos estudantes que oriente a maior parte deles para carreiras técnico-profissionais, especialmente as ciências agrárias. Busca, além disso, a elevação do nível de capacidade criadora no campo intelectual e de pesquisa científica e tecnológica (RIBEIRO, 1982, p.135).

A universidade cubana criou o Instituto Pedagógico dedicado à formação do professorado do sistema único de educação. Ela cumpre o papel decisivo da construção nacional inserido num projeto socialista, já os países de capitalismo tardio e dependente apresentam os binômios estabelecidos pelos dilemas e falácias: Humanismo *versus* Pragmatismo; Cientificismo *versus* Profissionalismo; Ecletismo *versus* Massificação.

Nos países capitalistas dependentes não é possível, sem esforço hercúleo, ter universidade que suplantam esses binômios porque as classes dominantes detentoras do poder econômico vai buscar usufruir dos benefícios da educação superior de acordo com seus interesses.

Desse modo, a educação, em todos os níveis e modalidades, se torna campo de disputas das contradições de classes que atravessam a sociedade. Mas essa contradição se torna mais aguda nos níveis superiores da educação no país, reservando um conjunto de cursos de “bacharéis” e da pós-graduação *stricto-senso* quase como que um privilégio de classe para servir à formação dos intelectuais das classes dirigentes. É contra essa realidade e tendo muita consciência da função dela do ponto de vista do conservadorismo que lutaram Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira.

### III. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

#### 3.1 O nascimento do MEC e a formação de professores

Como sustentamos na Introdução desta Tese sobre a natureza tardia da educação brasileira, partindo da compreensão teórica da relação dialética entre infraestrutura e superestrutura e da determinação da segunda pela primeira, “em última instância”, tal como formulada por Marx na crítica da economia política, a definição e a organização política pelo estado brasileiro, capacitando-o para responder às demandas e garantir a oferta do ensino superior público exigia uma capacidade de unificação e planejamento, condição que só se afirmou, no plano da institucionalidade, com a criação do MEC na década de 1930.

A continuidade de um ciclo de poder baseado nos arranjos das oligarquias, a que ficou conhecido como a república oligárquica dos coronéis, dando origem ao fenômeno histórico do “coronelismo” e do “mandonismo local da política brasileira” (QUEIROZ, 1969), sofreu sérios abalos, culminando no movimento político que levaria ao seu rearranjo no seio dos grupos de poder das classes dominantes e a posse de Getúlio Vargas em 1930.

Na Europa, a formação de professores como necessidade para o fazer profissional se tornou uma preocupação desde o século XVII, tornando-se um imperativo, que recebeu apoio institucional, com a demanda posta pela Revolução Francesa, concretizando-se no século XIX como resposta à ampliação da instrução popular. Aprovada pela Convenção em 1794 e instalada em Paris em 1795, a primeira Escola Normal já se distingue em duas: Escola Normal Superior, para formar professores de nível secundário e Escola Normal Primária, para os anos iniciais (SAVIANI, 2009). Modelos semelhantes não demoraram a se espalhar por outros países europeus.

Saviani (2009) propõe uma periodização histórica da formação de professores no Brasil

1. Ensaaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143)

Os primeiros períodos dizem respeito ao tempo da Colônia e do Império, quando se esboçou alguma legislação sobre o assunto. Na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada por D. João, em 15 de outubro de 1827, determina que o ensino nessas escolas será pelo método mútuo e que os professores precisam providenciar a formação sobre o método às suas próprias expensas nas capitais das províncias. O Ato Adicional de 1834 determina que as províncias serão responsáveis pela educação primária e que o modelo de formação deve ser adotado a partir da experiência europeia. A Província do Rio de Janeiro é a primeira a estabelecer a Escola Normal, seguida pelas demais províncias.<sup>23</sup> Ao preparar professores para as escolas primárias, essas escolas objetivavam uma formação específica na busca de coordenadas pedagógicas-didáticas. Entretanto, essas escolas acabaram por se destacar nos conhecimentos e nos conteúdos que seriam transmitidos aos estudantes, colocando as questões didático-pedagógicas.

Apesar de terem sido estabelecidas ainda durante o século XIX, as dificuldades com a expansão do sistema escolar sobreviveram à chegada da República em 1889. As mazelas do Império vão ter um campo fértil durante a chamada Primeira República ainda que houvesse movimentações surgidas da concentração urbana e a formação de um proletariado industrial, resultado das

---

<sup>23</sup> Nas demais províncias: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. (SAVIANI, 2009, p. 144)

transformações econômicas que surgem, particularmente nas regiões cafeeiras Nagle (2009). Ao mesmo tempo, a camada média que já se fazia sentir desde os anos do Império, dará vida a uma classe média com a transformação provocada pela evolução da estruturação capitalista de nova ordem.

Inicialmente, apresenta-se com fraco nível reivindicatório e com baixo grau de coordenação de interesses e esforços: a predominância das ideias anarquistas no meio operário e os tipos de associações em que se congregava servem para definir seu frágil conteúdo classista. (NAGLE, 2009, p. 39).

Os governos da Primeira República mantiveram as questões educacionais ligadas ao Ministério da Justiça, no Departamento Nacional de Ensino. Isso fazia todo sentido uma vez que as questões do controle da população e as reivindicações por escolas eram tratados como casos de balbúrdia política e francamente ligadas à questões de vadiagem. Na ausência de legislação própria para esse controle social, especialmente nos centros urbanos, a proximidade entre a Justiça e a Educação agilizam as respostas (NAGLE, 2009).

Entre a intelectualidade brasileira a educação é motivo de movimentações constantes. Enquanto elaborações de propostas e organizações de grupos em defesa da questão educacional, os anos 1920 foram profícuos. É com a chegada de Getúlio Vargas, em 1930, que o Ministério da Educação e Saúde Pública é instituído, sob o comando de Francisco de Campos, uma pasta com responsabilidades sobre saúde, esporte, educação e meio ambiente.

É na década de 1930 que os movimentos ativos, sob liderança de intelectuais, pela educação nacional encontram voz através de um conjunto de ações pelos jornais, espaços religiosos e, para esta pesquisa mais importante, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, 1932, apresentam-se como um grupo orgânico apresentando um diagnóstico com propostas organizacionais e de conteúdo, nela inserida a questão da formação de professores.

Com a instituição do MEC, as propostas procuram ter ressonância na máquina pública. E é

No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, está

dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. (GATTI, 2010, p. 1356).

A década de 1931 a 1937 é conhecida como a década das ideias porque nesse período aconteceram diversos encontros e seminários discutindo a educação dividida em duas grandes linhas: a de origem católica defendendo o domínio da religião sobre a educação, educação privada e a responsabilidade das famílias e a que defendia a educação laica, sob o comando do Estado Pereira (1992). A formação de professores vivia o mesmo espírito de pressão. Controlar a formação de professores é importante para o tipo de educação que chegaria às grandes massas. Apesar das repercussões desses embates, o MEC mantém-se afastado e com um processo de decisão controlado por esses e mais interesses acaba por tardar as iniciativas até que em 1939 chega o Estado Novo rachando o frágil período democrático desde o começo da década.

As duas experiências que marcam esse período no que concerne a formação de professores são a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, projeto original da USP, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (1935). Embriões importantes das universidades, nascem com especial preocupação com a formação de professores. Nos dois projetos, guardadas as diferenças, buscam afirmar o educador como intelectual buscando oferecer não só cursos ordenados mas também um grande número de palestras já delineando a experiência de extensão das instituições de ensino superior.

Em que pese a fecundidade das experiências, os problemas se colocam a partir das mudanças políticas e pela ação protelatória do MEC e o controle estabelecido sobre o serviço público federal.

### 3.2 A formação de professores como campo de disputas hegemônicas

O desenvolvimento desta tese, desde o seu plano de investigação, análise e apresentação, ao tomar a educação como parte da totalidade social, concebe a formação de professores como uma categoria educacional marcada pelos determinantes históricos e sociais da educação que são, na sua essência, determinações de classes, ou seja, que a educação no capitalismo carrega a sua natureza contraditória de conteúdo classístico, servindo ou ao projeto da burguesia ou ao projeto do proletariado. Do mesmo modo, ao fazê-lo à luz da *crítica da economia política*<sup>24</sup>, a qual compreende que o desenvolvimento do capitalismo se dá de modo contraditório e desigual, confere que além da contradição de classe entre os projetos imediatos e históricos da burguesia e os projetos imediatos e históricos do proletariado, a que se levar em consideração que o capitalismo no Brasil desenvolveu de modo tardio, mantendo-se enquanto capitalismo burocrático, isto é, atrasado e sob domínio dos países de capitalismo avançados que se tornaram países imperialistas desde o final do Século XIX e início do Século XX se transbordando para a I Guerra Mundial como guerra imperialista pela “partilha de mundo” entre as potências imperialistas e menos de 20 anos depois a II Guerra Mundial, igualmente como guerra imperialista impondo uma nova “partilha de mundo” pelo imperialismo na busca de superar a sua crise.

Para a compreensão da situação e da natureza do imperialismo, como etapa mais desenvolvida do capitalismo, isto é, como a era dos monopólios e das guerras, tal como sustentamos anteriormente pela tese de LÊNIN (2011), destaca-se um importante esforço teórico formulado por Harvey (2003), situando o processo histórico expansão do poder norte-americano, via “opressão” do capital e da “acumulação via espoliação”.

Configura-se, desse modo, uma totalidade na qual a educação está inserida e sofre as suas determinações, sendo na essência determinada, porém, nunca uma determinação de modo absoluto, mas uma determinação *em última instância*, conferindo uma relação dialética entre o caráter determinado e o caráter

---

<sup>24</sup> MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**, 1983.

determinante. Sem compreender esse duplo caráter da educação, num momento determinada, noutra momento determinante, pode-se transbordar para fora dos trilhos científicos que a dialética confere à questão educacional. Assim, ao analisarmos a formação de professores na sua historicidade procurarmos tomar o cuidado de não escorregar para o terreno perigoso do dogmatismo, sendo ele o idealismo filosófico ou o economicismo mecanicista. Do idealismo filosófico se daria o aprisionamento ao “otimismo pedagógico”, de que a educação é a responsável pelo desenvolvimento da sociedade, ou como afirmam os defensores da teoria do capital humano de que a educação é a promotora do crescimento econômico de uma dada sociedade. Já o do economicismo de base mecanicista considera que quem sendo a educação “determinada” não há nada o que fazer e, portanto, teria que abandonar a escola considerada “instrumento de dominação” como “aparelho ideológico do estado”.

As respostas teóricas a essas fragilidades teóricas do plano filosófico, epistemológicos e econômicos dos estudos, das pesquisas e da compreensão do campo educacional, com as quais afiliamos a construção desta Tese, foram muito bem desenvolvidas por Dermeval Saviani no seu clássico *Escola e Democracia*, lançado em 1983, (SAVIANI, 2008b) como base da construção da pedagogia histórico-crítica no Brasil e por Gaudêncio Frigotto, em *A Produtividade da Escola Improdutiva*, (FRIGOTTO, 1984). Nessas obras Saviani coloca os pingos no “is” da dialética análise da educação fenômeno inserido no âmbito das contradições gerais da sociedade, mas que traz contradições internas no âmbito da própria totalidade contraditória. Do mesmo modo, Frigotto, desenvolve uma crítica ao fundo da raiz, demonstrando o caráter raso e ideologicamente ilusionista da teoria do capital humano.

Considera-se, historicamente, que a formação de professores já se manifestado como preocupação, no século XVII, nos escritos de Comenius, e no estabelecimento do primeiro estabelecimento a ela destinada com a instalação do Seminário dos Mestres, em Reims, por São João Batista de La Salle em 1684, (DUARTE, 1986, p. 65-66). A Revolução Francesa teria instituído o modelo das Escolas Normais como instituições para o preparo de professores para atender o aumento da demanda do início XIX.

A partir das contradições concretas dessas relações sociais de produção e do desenvolvimento das forças produtivas a educação e como parte essencial dela a formação de professores aparecem sob a inspiração da modernidade como produto das revoluções burguesas das quais emergem todo um sistema jurídico-político e de poder, do qual se inscreve o direito positivo em contradição com o “direito natural”, considerado pelo *Antigo Regime*.

A educação para todos sendo um a necessidade onde “todos são cidadãos” passa pela necessidade da formação de professores para operar e desenvolver o sistema educacional. Porém, na sociedade democrática, erguida sobre os pilares da democracia burguesa, isto é, uma democracia para preservar os direitos da burguesia para se manter enquanto classe dominante e controlar os meios de produção, esse sistema expressa as contradições entre manter a hegemonia das classes dominantes, reproduzindo as estruturas sociais vigentes, e desenvolver a análise histórica das bases materiais da sociedade, formulando o sentido da formação humana, logo, colocando-se no sentido contra hegemônico.

É sobre o terreno na contradição entre hegemonia e contra-hegemonia que vai se desenvolver a luta pela educação em geral e de modo muito especial pela formação de professores, particularmente com o advento do regime de acumulação flexível e com a onda neoliberal que varreu os resquícios do *well fare-state* da face da terra e passou a atacar os direitos sociais. Esse é um fenômeno que atingiu os países de capitalismo avançado, como vimos anteriormente, e, no caso brasileiro, liga-se com a expansão da desnacionalização da economia, das privatizações de empresas públicas, primeiro do setor produtivo e depois do setor de comércio e serviço. É sob esse cenário que o país vai sofrer a maior onda de expansão do mercado educacional até então nunca vista em nossa história.

Os capitalistas disputam a educação como fonte de acumulação por dentro e por fora na esfera pública, como apontou Cunha (1989).

Essa tentativa da usurpação da educação enquanto direito, por parte da ideologia do mercado, tornando-a um serviço mercadejado, é própria dos países atrasados decorrente do desenvolvimento desigual assim como caracterizamos nesta Tese o quadro da educação tardia. Como a situação de desenvolvimento do



capitalismo dá-se de modo desigual, o tardio processo de constituição da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil representa um desafio para a consecução dos projetos educacionais formulados por Anísio Teixeira e por Darcy Ribeiro tal como o formulamos no Primeiro Capítulo desta Tese.

Criado em 1965 o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio se tornaria a primeira grande experiência para a produção dos conhecimentos científico-pedagógicos, propiciando o desenvolvimento de um largo campo das pesquisas educacionais em geral e, de modo especial, das pesquisas sobre a formação de professores.

Quando se refere à educação tardia nesta tese, adota-se como referência histórica a criação do MEC somente em 1930, ou seja, 41 anos após a adoção do regime republicano no país. A partir daquele ano, como reflexo dos rearranjos políticos que teriam levado Getúlio Vargas ao poder pelo Movimento de 1930. Naquele mesmo ano, em 14 de novembro, foi criado o ministério da educação como Ministério da Educação e Saúde Pública. Mantendo-se assim até 1953, quando a área da saúde ganha autonomia, surgindo o Ministério da Educação e Cultura – MEC. Antes de 1930 a educação estava organizada tão somente como um “departamento de ensino” do Ministério da Justiça.

Os déficits históricos relacionando demanda e oferta do ensino superior no Brasil, de modo geral, e envolvendo a formação de professores, de modo especial, coloca um grande desafio em assegurar a sua expansão garantindo a sua qualidade.

### 3.3 A formação de professores sob o crivo da comunidade de formadores da ANFOPE

A ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação tem na origem da sua 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE/PUC/SP), em 2/4/1980, com o desdobramento do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, donde se constituiu a Comissão Nacional de Reformulação

dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), em Belo Horizonte, 25/11/1983.

Constituiu-se, dessa forma, como uma entidade articuladora da comunidade de formadores no bojo da luta contra o regime autoritário do gerenciamento militar que controlou o sistema de governo entre 1964 e 1985. Convergira-se como geradora de espaços democráticos e de representação de fóruns científicos de pesquisadores, educadores e do conjunto dos trabalhadores em educação, e da defesa da educação, ancorando parte da produção acadêmica na área educacional e formulando linhas e termos de referências na defesa do caráter público, científico e democrático da educação.

Neste capítulo analisam-se as posições defendidas pela ANFOPE, ao longo da sua constituição, com base na análise dos documentos defendidos e publicados como resultados dos seus Encontros Nacionais, onde se caracterizam um esforço incessante por desenvolver, em termos teóricos e práticos, a produção coletiva na defesa da formação de professores associada à defesa da educação pública de qualidade e socialmente referenciada. Procura-se dar mais ênfase sobre os três principais eventos realizados após a promulgação da Lei 9394/96: os “documentos finais” produzidos pelos encontros nacionais da entidade assim constituídos: 1) “documento final” produzido pelo IX Encontro Nacional realizado em Campinas, em 1998; 2) do X Encontro Nacional, realizado em Brasília, em 2000; e, 3) do XI Encontro Nacional, realizado em Florianópolis, em 2002, tendo este último a expressão de uma nova fase propositiva da entidade, cujo evento ganhou o título de “Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo”.

Este trabalho pautou-se pela leitura investigativa de modo a destacar concepção de educação e de formação dos trabalhadores da educação que orientam o corpo da comunidade de formadores representados pela ANFOPE, Analisaram-se os “Documentos Finais” produzidos pelos Encontros Nacionais desde o ano da fundação da entidade, em 1983, perpassando uma linha do tempo percorridas pelo coletivo de formadores, até chegar com mais profundidade na análise dos “Documentos Finais” produzidos pelos encontros nacionais da entidade

assim constituídos: 1) “Documento Final” produzido pelo *IX Encontro Nacional* realizado em Campinas, em 1998; 2) do *X Encontro Nacional*, realizado em Brasília, em 2000; e, 3) do *XI Encontro Nacional*, realizado em Florianópolis, em 2002, tendo este último a expressão de uma nova fase propositiva da entidade, cujo evento ganhou o título de “Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo”.

Escolheu-se estudar esses três encontros (1998, 2000, e 2002) por considerá-los chave para a compreensão sobre as contradições que marcaram o campo da formação de professores como um campo de disputa, isto é, como um campo de contradição envolvendo projetos de classes antagônicas na sociedade desde a concepção de professor, do aluno, da formação, da escola e da sociedade. De um lado a defesa da escola pública, laica, científica e de qualidade socialmente referenciada com o desenvolvimento nacional democrático soberano do país e com a formação humana e, do outro lado, a formação de caráter tecnicista, ou neo-tecnicista, utilitarista e esvaziada de conhecimento, concebida sob a noção da “pedagogia das competências” para formar o professor “criativo” como dador de aulas de base empirista, formando para a “empregabilidade”, isto é, para viver desempregado numa sociedade que se encaminharia para a uberização do professor, assim como uma educação para formar “empreendedor”, ou seja, uma pobre reedição da teoria do capital humano concebendo a educação escrava da reificação social, portanto, uma educação alienadora.

A ANFOPE, aglutinadora de pensadores e cientistas do Brasil que se dedicam a pensar a docência na sua formação e atuação tem em cada um dos seus documentos finais dos Encontros Nacionais um instantâneo que permite perceber os movimentos realizados pela compreensão da formação de professores. Esse movimento dos professores, seus sistemas estaduais e municipais e suas universidades está imerso no movimento mais amplo que caracteriza as dificuldades do regime em seu exterior.

Nos últimos anos da Ditadura Civil-Militar, os confrontos de origem civil, político-popular faziam-se presente e, um dos mais organizados era o movimento de educadores em busca de soluções para os problemas causados durante os vinte e

poucos anos de desmonte da educação pública no Brasil. Importante lembrar que o que movimenta a sociedade como um todo é o desastre econômico que se impõe. Segundo Netto (2014)

Entre 1979 e 1984, a renda *per capita* reduziu-se em 25%; entre junho de 1982 e abril de 1985, os salários reais caíram 20%; entre junho de 1981 e 1983, com o setor industrial experimentando uma retração de 52%, a taxa de desemprego nele registrada foi de 7,5% - em agosto de 1981, apenas nas regiões metropolitanas, havia 900 mil desempregados (...) Para a massa de trabalhadora, a memória dos tempos de Figueiredo é doloridíssima. Na cidade de São Paulo, centro mais rico do país, em 1984-1985 *mais de um quarto* (exatamente 25,9%) *das crianças apresentava quadro crônico de desnutrição*. (NETTO, 2014, p. 214-215)

A reação mais enfática e barulhenta às condições de vida impostas pelo regime sai da classe trabalhadora. Depois de duas décadas de severo controle e repressão de suas atividades, os trabalhadores organizam suas primeiras greves. É o proletariado que dinamiza a abertura política que determinará a descontinuidade do período de Ditadura a partir dos últimos anos de 1970. De acordo com o quadro, podemos observar o movimento grevista ampliando-se ano a ano e se opondo às fortes repressões.

Anos	Trabalhadores da indústria	Trabalhadores na construção civil	Assalariados de camadas médias	Trabalhadores na área de serviços	Outros
1981	41	7	48	20	34
1982	73	4	31	25	11
1983	189	10	85	47	16

(NETTO, 2014, p. 231)

Nesse movimento da retomada de greves pelos trabalhadores, os professores foram muito ativos e, além do movimento grevista, conclamam todos a discutir as questões educacionais em amplas jornadas envolvendo todos os níveis de ensino<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Na década de 1980 foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE) sendo: I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 1982 – Belo Horizonte; III CBE, 1984 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE, 1988 – Brasília e VI CBE, 1991 – São Paulo. 2 Foram realizados cinco congressos

Inserir-se aí o movimento de onde surgirá a ANFOPE.

Graças à sua longevidade, é possível acompanhar as mudanças que interferem nas análises, projetos e políticas públicas a partir dos esforços da categoria docente como parte da classe trabalhadora. A análise permite capturar a categoria formação de professores sem distingui-la da Pedagogia ou Licenciaturas. No documento de novembro de 1983, resultado do 1º. Encontro Nacional em Belo Horizonte a análise e a crítica da ANFOPE (ainda em criação) desenvolvem um cenário sobre a situação nacional, a questão das universidades e os problemas que influenciam a educação como um todo. O que se discute é a formulação de uma base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores<sup>26</sup> afirmam:

- k) A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental.
- l) Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. (Documento Final 1º. Encontro, 1983)

O mesmo documento, delinea o perfil do educador,

- m) O educador, como profissional, é aquele que:
  - \* domina determinado conteúdo técnico, científico e pedagógico que traduz o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira;
  - \* é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico. (*Ibidem*, 1983)

Aqui ficam declaradas duas posições que, por todo tempo, serão caras à ANFOPE: a formação de professores estende-se para além dos Cursos de Pedagogia e o perfil docente necessita abarcar uma ampla formação geral: histórica, psicológica, sociológica, filosófica e política, além dos conteúdos específicos de sua atuação profissional. Daí já é possível extrair a categoria de análise, que sendo

---

Nacionais de Educação (CONEDs) sendo: I CONED, Belo Horizonte, 1996; II CONED, Belo Horizonte, 1997, III CONED, Porto Alegre, 1999, IV CONED, São Paulo, 2003 e V CONED, Recife, 2004. (GUIMARÃES, 2015).

<sup>26</sup> Proposta apresentado em outubro de 1984, em Niterói, na III Conferência Brasileira de Educação. (GUIMARÃES, 2015)

duas, se fundem neste estudo: formação/docência. Porque se entrelaçam na ação pedagógica e que chamaremos daqui para frente de *formação docente*, ainda que entendamos que são movimentos diferentes, mas para esta análise, formam uma unidade de análise. É sobre essa unidade que poderemos identificar nos demais documentos os movimentos realizados para sua análise, crítica e desenvolvimento.

Ainda no documento de 1983, chamado Reformulação dos Cursos de preparação de Recursos Humanos para a Educação, a ANFOPE posiciona-se sobre as especificidades da Pedagogia e demais licenciaturas.

#### Sobre a Pedagogia,

a) Em relação à licenciatura de Pedagogia, a partir da base comum a todo educador, define-se, como corpo de conhecimento que lhe é próprio, o seguinte:

- \* teorias da educação - incluindo a análise filosófica, histórica, sociológica do processo educativo;
- \* dinâmica e organização da educação brasileira e em especial da escola e do sistema de ensino;
- \* processo de ensino-aprendizagem nas diferentes modalidades educativas.

b) A licenciatura de Pedagogia forma prioritariamente o Professor das matérias pedagógicas. Poderá ter "áreas de concentração" ou "campos de estudo" como Educação de Adultos, Pré-escola, etc. que permitam o aprofundamento de conhecimentos, que reflitam as necessidades das IES em atender às exigências do projeto educacional com o qual estiverem comprometidas (*Ibidem*, 1983)

#### Sobre as demais licenciaturas,

a) A discussão sobre este tema partiu da afirmação de que esta problemática ainda deve ser trabalhada conjuntamente pelos professores responsáveis pela formação pedagógica e pela área específica. Este processo foi apenas iniciado, devendo ser aprofundado, inclusive com o envolvimento das entidades profissionais e sociedades científicas.

b) No entanto, das discussões realizadas, se pode afirmar que a formação do professor das áreas específicas, considerando-se a base comum antes referida, deverá incluir:

- \* disciplinas relativas ao conteúdo específico;
- \* disciplinas relativas à formação pedagógica;
- \* disciplinas "integradoras".

Constata-se que, no momento, a formação do licenciado, tanto na área específica quanto na pedagógica, necessita ser fortalecida. Igualmente, é necessária uma integração entre ambas, a fim de que a referência à realidade educacional brasileira perpassa toda a formação.

c) No que diz respeito à formação pedagógica, é necessário:

- \* repensá-la a partir da concepção de educador já explicitada, tornando-a mais sólida e menos fragmentada;

\* ampliar a carga horária, sem comprometer a área específica;

\* desenvolvê-la ao longo do curso.

d) Quanto às "disciplinas integradoras", estas estão concentradas na análise da adequação, dosagem e organização do conhecimento a ser lecionado nos diversos graus de ensino e nas diferentes realidades existentes. Trata-se de trabalhar o conteúdo específico na ótica do ensino. Estas disciplinas são de especial importância na formação do professor. (*Ibidem*, 1983)

Essas preocupações, expressas em 1983 confrontam-se, de um lado com as dificuldades próprias das universidades, enquanto instituições a quem deveria ser responsável pela *formação docente*. De acordo com Mendonça (2002),

No Brasil, a problemática com que os cursos de licenciatura hoje se defrontam reflete, em grande medida, a descaracterização e desvalorização social da educação em geral, e em especial do magistério, acentuadas fortemente nos últimos vinte anos, com a degradação do sistema público de ensino. (...) Um aspecto específico nos chama particularmente a atenção. É uma espécie de inércia institucional que impede um encaminhamento dessa questão e que, a meu ver, reflete o fato de a universidade brasileira nunca ter conseguido assimilar como relevante, a formação de professores para escolas de 1º. e 2º. Graus. No contexto de nosso ensino superior, formar professores tem sido uma atividade secundária, marginal mesmo, classificada entre aqueles de menor prestígio acadêmico. (MENDONÇA, 2002, p. 15-16)

E, por outro lado, as dificuldades próprias do exercício da docência que desvalorizam o profissional tanto quanto aos proventos, assim como as condições (cada vez mais) severas de trabalho.

Três anos depois, em setembro de 1986, num encontro em Goiânia o *Documento Final*, Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, faz a denúncia da estratégia mantida pelo MEC na discussão sobre a Base Comum da Formação de Professores,

... incentivo às discussões de amplos setores de profissionais da educação e refluxo deste processo quando as decisões, fruto de tais debates, contrariam a linha que se imagina devesse o movimento seguir, ou seja, estímulo ao debate não como uma política de democratização do ensino, mas como tática de cooptação dos movimentos sociais (*Documento Final*, 1986).

A essa denúncia, o documento anexa outra, relacionada com os interesses privatistas com a transferência dos recursos públicos para grupos educacionais

privados, potencializado a educação S.A, ou como serviços mercadejados, em detrimento da garantia de mais e melhores escolar públicas. Sobre a base comum nacional da formação de professores, o documento vai aprofundar e esclarecer as propostas já apresentadas acrescida da necessidade de garantia das instituições formadoras de autonomia no estabelecimento de seus programas e pesquisas. Portanto,

Tentando avançar nesta direção, os participantes do II Encontro Nacional reagruparam essas questões em dois aspectos fundamentais, sobre os quais fizeram as colocações que seguem.

I. Base comum nacional e autonomia

Dos aprofundamentos feitos, entendeu-se a base comum nacional como indispensável na reformulação curricular de todas as licenciaturas, cabendo explicitar sua concepção, seu significado e as implicações decorrentes de sua aceitação.

Nesta perspectiva, definiu-se que a base comum nacional deverá abranger três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas, a saber:

a) Dimensão profissional: que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão. Como professores, devemos confluir num certo saber e num certo fazer.

b) Dimensão política: que aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes.

c) Dimensão epistemológica: que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado. A base comum deve, portanto, fundamentar-se em uma estrutura científica capaz de romper com o senso comum, sem perder o núcleo do bom senso nele existente. (Documento Final, 1986)

O *Documento Final* do III Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, Brasília, agosto de 1988, às vésperas da promulgação da Constituição de 1988. Parece ter necessidade de reagrupar e reorganizar a continuidade do movimento, o que deixa claro as graves dificuldades que enfrenta. Ele, portanto, apresenta um conjunto de formulações direcionadas para a garantia das conquistas já alcançadas, bem como aponta para novos problemas e novas demandas para a melhoria do campo formativo. Afirma:

Houve consenso, entre os presentes, quanto à necessidade da continuidade do movimento, justificada em torno dos seguintes objetivos:



- a) o estado atual do debate sobre a formação do educador revela a existência de temas ou problemas que necessitam de aprofundamento e decisões coletivas como, por exemplo, a questão das possíveis formas de se organizar os cursos de formação de profissionais da educação;
- b) há necessidade de se articular pontos comuns que, através de ações programáticas, permitam afetar decisões de política educacional, no que diz respeito à formação do educador;
- c) num momento em que toda a legislação do país está sendo refeita, é importante garantir a participação do movimento, junto com as entidades nacionais, na discussão desta nova legislação, em especial na LDB;
- d) é importante manter uma permanente releitura das relações entre educação e sociedade brasileira, nas quais se insere a formação do educador, de forma a permitir visibilidade política para ações destinadas a reorganizar a formação de educadores no país; e,
- e) reconhece-se a necessidade de efetuar registro da evolução histórica do movimento, reunindo e articulando a documentação existente. (Documento Final, 1988)

Além de uma reorganização clara, mantem a intencionalidade de garantia da autonomia do movimento e das ações de continuidade, garantindo a amplificação do processo com a garantia da participação de Comissões Estaduais. A aceleração do processo pós Constituição de 1988 faz com que o IV Encontro ocorra um ano depois, em julho de 1989, em Belo Horizonte. O que está em disputa aqui é a formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a importância de oferecer subsídios para a discussão da formação docente. O relatório produzido em 1989 é bem completo, retomando os diferentes aspectos da organização desde 1983, suas propostas e diferentes resultados de discussões. Apresenta uma retomada histórica dos momentos anteriores e, em 1990 projeta-se como ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação. A questão da base comum reforça a luta pela formação de todas as licenciaturas e é dessa época a formação para o magistério como uma das habilitações do curso de Pedagogia, a exigência como pré-requisito para todas as outras e, muitas vezes, como única habilitação pela compreensão da docência como base da identidade profissional de todo educador.

Decorrente do referencial teórico que sustenta esta tese, concebendo a parte, no caso a formação de professores, como realidade objetiva, dinâmica e contraditória do estudo, concebe-a dialeticamente enquanto uma relação socialmente construída, no âmbito de uma totalidade histórica, igualmente

contraditória. Desse modo, analisa-se essa realidade a partir das determinações das bases materiais de produção, do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção da vida material.

Tomando desse referencial, o estudo da concepção de formação a partir dos documentos produzidos coletivamente como campo de disputas políticas, teóricas e ideológicas, aprovados democraticamente, o faz levando a totalidade social segundo a qual consideram-se que as economias mundiais dos países de capitalismo avançados, como países imperialistas conhecem um forte desenvolvimento econômico a partir do fim da 2ª. Guerra Mundial em 1945. Em contraposição ao desenvolvimento da União Soviética, desenvolve-se uma política de atendimento das necessidades básicas dos cidadãos conhecida como Estado de Bem-estar Social. Quando as fissuras provocadas pela crise do capitalismo dos anos 1980 ficam claras, a resposta é “a década de 1990 foi marcada mundialmente pela ideia de que o neoliberalismo – elevado à categoria de pensamento único – seria a solução para a crise do capitalismo.” (EVANGELISTA, 2019, p. 29) Sob o argumento central de que essa política se colocava contra a liberdade dos cidadãos e seria empecilho à livre concorrência. Defendem que o trabalho precisa ser barateado, o Estado diminuído, as regras trabalhistas e de seguridade mínimas.

Retomava-se da concepção liberal o ideário de que a desigualdade é um valor positivo, pois imputava a competição que garantiria o desenvolvimento. Para restaurar a desigualdade necessária ao desenvolvimento econômico era preciso aumentar a taxa “natural” de desemprego, aumentando com isso o exército de reserva de trabalhadores, conjugada a um conjunto de reformas fiscais (redução dos impostos sobre os rendimentos mais altos). (EVANGELISTA, 2019, p. 30)

A crise econômica acentua-se com o forte endividamento dos países ocidentais acompanhado pelo endividamento privado de empresas e famílias permitindo que a lógica neoliberal se impusesse como única. Aos Estados, foi imposta um conjunto de reformas que retiravam direitos e expandiam as privatizações dos serviços públicos. Essa perspectiva agrega energia e expande-se, com contornos de prática política a um novo território: a América Latina. Os arranjos para a adequação do Estado às novas regras internacionais começam no governo Collor de Mello, é seu ministro da Educação Murilo Hingel responsável pela

elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos (1993), documenta que representa a adesão do Estado brasileiro às diretrizes internacionais para a educação. É, entretanto, a eleição de Fernando Henrique Cardoso que representa a anuência a esse ideário e a promoção de reformas do Estado para garantir as adequações necessárias. Nesse bojo, a tendência mundial, apregoada pelo Banco Mundial, considera o conhecimento fator de produção destacado, designado como “capitalismo intelectual” que, nessa lógica, substituiria o “capitalismo industrial”.

É a antiga teoria do “capital humano” revisitada e amplificada, uma vez que deixa claro que educação é um assunto restrito àqueles que organizam e promovem o capitalismo. Daí, portanto, interferências mais cirúrgicas às questões educacionais e, dentre elas, a formação de professores. A exigência é de profunda reforma no Estado, tirando dele a primazia de planejamento e execução da educação nacional. Aliás, deixa de ser nacional para tornar-se fragmentária a partir das classes sociais atendidas e um esforço de pacificação das parcelas mais pobres, trabalhadores ou não, na busca de uma convivência pacífica com suas condições materiais. À educação cabe garantir os conhecimentos que sejam úteis ao capital.

A situação internacional do capitalismo no período histórico onde se deu o processo constituinte brasileiro, entre 1986 e 1988 quando se promulga a Constituição Federal de 1988, foi marcado pela crise no sistema de acumulação de base fordista e pelo advento do regime flexível de acumulação de capital, também denominado toyotista a partir das experiências dos processos de trabalho naquela empresa situada no Japão.

Caracterizou-se pelo aprofundamento das relações econômicas e comerciais na esfera internacional, enquanto mundialização do capital, tendo como consequência questionamentos ao chamado *well-fare state* (estado de bem-estar) que se teria consolidado na Europa após a Segunda Guerra Mundial. O estado de bem-estar social ficou conhecido pela alcunha da “era dourada do capitalismo”, Ressalte-se, “era dourada” para os países de capitalismo avançado, imperialistas, em detrimento da sobre exploração e dominação dos países e povos dominados como colônias ou semicolônias.

Perry Anderson (1998), em o “balanço do neoliberalismo” inclui na sua análise sobre a crise do capitalismo na década de 1970, a apreciação de que a maioria dos governos dos países da OCDE – Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento naquele período procuravam tratar suas crises aplicando “remédios keynesianos”, sendo um tratamento ineficiente para responder às crises quando se deu a formação de dois governos eleitos, na Inglaterra o governo conservador da primeira ministra Margareth Thatcher, em 1979, e nos Estados Unidos, o presidente republicano Ronaldo Reagan, em 1980, os quais se converteram nos principais governos de países imperialistas a adotarem o receituário do regime de acumulação capitalista sob os preceitos do neoliberalismo, dos quais passaria a impor para os países dominados como regra reguladora do mercado controlado pelos monopólios e, principalmente pelo capital financeiro de caráter especulativo em escala mundial.

Exemplos do que seriam os “pilares da economia” sob essa ideologia, que se generalizaria como expressão econômica e política sustentado pelas noções de “globalização” e de “nova ordem mundial”, são destacados por Anderson a partir do exemplo inglês afirmando que

Os governo Tatcher contraíram a emissão monetária, elevando as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controle sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. (...) Lançaram um amplo programa de privatização. (...) o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais de em países de capitalismo avançado.” (ANDERSON, 1998, p. 12)

É sob esse contexto de crises geral do modo de produção capitalista, cujas marcas dos governos europeus se pautavam por negar, mas não só negar, mas se livrarem do regime social democrata chamada do “estado de bem-estar social”, que o Brasil vai aprovar a “Constituição Cidadã” de 1988. Ou seja, enquanto o regime de acumulação de capital atuava de modo global para retirar direitos da classe trabalhadora e favorecer o mercado, os constituintes brasileiros teriam aprovados um marco constitucional assegurando direitos até então nunca atingidos em face da natureza do tipo de capitalismo atrasado, dominado pelo imperialismo. Nunca é demais deixar claro que as relações de trabalho, os processos de trabalho e a

economia dirigida de fora (do imperialismo) para dentro jamais permitiram desenvolver qualquer arremedo de “estado de bem-estar social” no Brasil.

É sob esse quadro de precarização das relações e das condições de trabalho que vão ser inscritas as lutas entre a defesa de direitos pela classe trabalhadora, em geral, e as lutas para retirar os direitos da classe trabalhadora pela classe detentora do capital com o seu sistema de poder (estado).

A lutas dos profissionais da educação têm, portanto, esse duplo caráter, defender as condições de trabalho, incluindo a formação dos profissionais, e defender a educação como direito para o povo brasileiro. São duas lutas inseparáveis, as quais vão se debater com a onda neoliberal por negar e retirar direitos da classe trabalhadora em geral, incluindo os profissionais da educação, sobo cenário que vai se formar sob os argumentos da chamada “reforma do estado” guiada pela ideologia da “desestatização” ou, mais claramente, das privatizações das empresas públicas e da desnacionalização da economia. Trata-se, portanto, de uma linha ideológico-política que não vai deixar de fora a educação que passa a ser defendida pelos ideólogos do mercado como “serviços”, como forma de negá-la como “direito”.

Por isso sustentamos que a reforma do Estado dos anos 1990 acaba por deixar sua marca nas universidades e na formação de professores. A ANFOPE, que vem se mantendo na luta de forma ativa e crítica, aponta em seu documento final do VII Encontro (1994) que “Assiste-se, após um longo período de descaso com a educação pública, o MEC, sob pressão de agências internacionais, implementar uma política educacional que incorpora o conceito de qualidade articulado ao de produtividade, originários, ambos, da área empresarial” (ANFOPE, 1994, p. 7).

Em documento final do VIII Encontro, realizado em Belo Horizonte - MG, em julho de 1996, reafirma a disposição de luta pelos desafios que, em seu percurso histórico desde os tempos de CONARCFE. Aponta as discrepâncias identificadas nas políticas governamentais, especialmente as educacionais, analisando e apontando retirada de direitos assim como a descaracterização do ensino superior para justificar sua privatização como podemos ver,

No âmbito do sistema público de ensino, destaca-se ainda, o encurralamento do ensino superior. Insiste-se em apontá-lo como improdutivo e corporativo, argumentando-se que se faz necessária e urgente a sua privatização para aumentar a *produtividade e torna-lo mais competitivo*. Com efeito, não é isolada a iniciativa de um parlamentar ao apresentar um projeto na Câmara que visa a eliminação da gratuidade deste nível de ensino nas Universidades paulistas. País competitivo e educação para a competitividade: eis o slogan preferido. (Documento final do VIII Encontro, ANFOPE, 1996, p. 11)

Analisa, também, as posições do MEC na empreitada de dissolução da formação de professores, denunciando que

O ministro vem declarando que pretende colocar em prática, desde já, os programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de ensino superior que queiram se dedicar à educação básica. O Ministro, então, procura tratar a ausência de professores nas escolas com o antídoto – programas aligeirados de formação pedagógica – sem levar em conta o fator mais relevante que expulsa o professor da organização escolar – a ausência de severa política de valorização social e econômica e as condições de trabalho insatisfatórias. (Documento final do VIII Encontro, ANFOPE, 1996, p. 11)

Para além da crítica, o Documento procura identificar a principal questão como sendo um desvio de objetivos da realidade escolar para uma adequação estrábica às necessidades de um projeto que anuvia a realidade impedindo que as necessidades reais se ponham à vista. Reafirma o fato de existir um projeto anterior, oriundo dos pensadores da educação e que se discute há quase duas décadas. Esse projeto, nascido do movimento dos professores desde o período da redemocratização oferece dois eixos principais: “a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador, qualquer que seja a direção que essa formação venha a tomar (...) a segunda ideia expressa-se na *base comum nacional*” (SAVIANI, 2008, p. 58). Com discussão e projeto para defender, o documento procura enfatizar o protagonismo do movimento em detrimento de adequações aligeiradas impostas pelo modelo que se impõe.

É que se faz necessário e urgente retomar com senso crítico a análise de trajetória de luta dos educadores em prol de uma formação profissional para o século que se avizinha (Documento final do VIII Encontro, ANFOPE, 1996, p. 12)

Na mesma ação, reconhece a necessidade que a formação de professores impõe pelo movimento constante de necessidade de ressignificação de conceitos e categorias, mas afirma a prevalência dos pensadores educacionais em realizar esse esforço e não mudanças de adequação da escola e da educação aos interesses do campo econômico.

São inúmeros os desafios que se apresentam, então, para a formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, compartilha-se com a ideia de Frigotto (1996), que entre outros, estão o desafio de ressignificação de um conjunto de conceitos e de categorias do campo educacional e os desafios no plano ético-político, teórico-epistemológico e no plano da ação prática da formação e profissionalização do educador. (Documento final do VIII Encontro, ANFOPE, 1996, p. 11-12)

Para o autor citado, alguns dos conceitos que precisam ser ressignificados tais como: formação (humana), profissionalização, qualidade, autonomia, cidadania, liberdade, igualdade, particularidade, universidade, sujeito, subjetividade (FRIGOTTO, 1996, p. 11). O esforço tem sentido porque a escola fundamental que os intelectuais da ANFOPE visualizam tem papel claro na sociedade em que existe o estudante de forma concreta que precisa de um docente que “em sua bagagem cognoscitiva altamente qualificada a polivalência, a especificidade, a participação, a individualização, a flexibilidade, a liderança, a cooperação, a comunicação, a capacidade de abstração, de detenção de conhecimento, de decisão e de trabalho em equipe” (BRZEZINSKI, 1996).

Ao elaborar uma retomada histórica de sua ação, a ANFOPE busca mostrar como suas atividades são abrangentes, com participação de grande número de pesquisadores e suas universidades. Apontam, também, que a entidade é estruturada em regionais que mantêm suas atividades e que promovem, além das discussões, processos de pesquisa articulando os cursos de formação de professores e suas reais condições em todo território nacional. Por outro lado, aponta as contribuições que foram incorporadas às propostas das universidades e do próprio MEC. Lembra, também, as oportunidades em que as decisões do MEC se afastaram das sugestões da entidade e deixam claro que, o momento é de distanciamento pela reestruturação pelo viés neoliberal.

Reconhecem que a especificidade de ação da ANFOPE é capaz de permitir a ação mais acertada na defesa de uma formação que de fato atenda as necessidades da escola brasileira. Como era o mote à época, apontam a presença das novas tecnologias com um novo desafio e deixam claro que “essas inovações que vêm solicitando um trabalhador dotado de inteligência e de conhecimento, que domine as informações e que saiba utilizar-se de sistemas sofisticados de comunicação. Ao mesmo tempo, esse trabalhador deverá estar apto ao pleno exercício de cidadania” (Documento final do VIII Encontro, ANFOPE, 1996, p. 16). Essa afirmação do trabalhador/cidadão contrapunha-se às propostas do realinhamento organizacional da educação à semelhança dos processos produtivos quando até os parâmetros de produção e qualidade estavam sendo importados das linhas de produção de mercadorias.

O Documento Final do VIII Encontro da ANFOPE reafirma sua proposta de formação ao historicizar o movimento de sua construção. Aponta para uma longa preparação da proposta que defende

a formação inicial deverá contemplar

- a qualificação para a docência: condição para a condução do trabalho pedagógico, a partir da relação teoria-prática na aquisição, produção e socialização do conhecimento;
- qualificação político-pedagógica: condição para a prática pedagógica que inclui as relações de poder no interior da escola e na relação escola-comunidade;
- qualificação político-social: condição para a compreensão crítica e questionadora de projetos políticos para a educação e para o compromisso com a construção de um projeto político-social, comprometido com os interesses populares. (Documento final do VIII Encontro, ANFOPE, 1996, p. 25)

A preocupação com a educação continuada, se apresenta de modo articulado, como constituinte da natureza e da forma do sistema educacional, como eixo estruturante da formação. Expressa uma dimensão dialética na contramão da formação de base tecnicista, sustentada pela ideologia positivista e a-histórica que concebe um professor estático, “puro”, “pronto” para atuar numa realidade imutável, sem levar em conta o devir histórico da realidade social. Sobre a formação continuada da formação de professores a ANFOPE defende que

A educação continuada deve:



- constituir direito de todos os profissionais da educação e dever das agências contratantes que deverão criar condições para sua operacionalização;
- ser associada ao exercício profissional do magistério, uma vez que atualiza, verticaliza e complementa conhecimentos profissionais;
- estar fincada nos objetivos do projeto político pedagógico da instituição em que atua o profissional que pretende se aperfeiçoar;
- respeitar a área de conhecimento do professor;
- resguardar o direito de especialização permanente do professor;
- ser um processo de interface com o profissional em serviço, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos;
- valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente;
- assumir caráter de especialização ao verticalizar conhecimentos, buscando desenvolver competências para a pesquisa no campo de conhecimento do profissional da educação;
- levar em consideração três níveis: o pessoal, enquanto crescimento profissional, o institucional, da agência formadora e da agência contratante, articulado com organismos que favoreçam o desenvolvimento político e o nível sócio econômico, à medida que se insere em uma sociedade em contínuo movimento de transformação;
- desenvolver uma política de fixação do profissional na instituição em que ele atua;
- ser uma forma de desmascarar as precárias condições de trabalho e salariais do professor, compreendendo-o como trabalhador intelectual;
- fornecer elementos para a validação e reformulação de cursos de formação de profissionais da educação. (Documento final do VIII Encontro, ANFOPE, 1996, p. 24-25)

Membro titular do Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica (1994), a ANFOPE apresenta como definição dos eixos sobre os quais se estruturaria o enfrentamento na busca de uma educação de qualidade. Sua proposta é reafirmada com a compreensão de que haja um afastamento claro sobre as proposições e a condução do MEC às questões do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Isso leva ao rompimento e a denúncia de ter o órgão federal apresentado uma proposta que se opõe às articulações nacionais de diferentes organismos debruçados sobre o assunto. Essa demonstração de independência frente ao MEC, e, de lealdade aos anos de discussão do movimento de professores é importante para dar evidência e clareza às propostas da associação como uma entidade própria da sociedade civil, destacando-se na defesa da

- garantia de ingresso na carreira de magistério pela via da docência;
- estabelecimento de políticas de capacitação permanente e formação continuada de docentes na perspectiva de fortalecimento do desempenho profissional;

- instituição do regime de trabalho de 40 horas semanais em que pelo menos 25% do tempo sejam destinados à horas-atividade;
- reconhecimento da dimensão pedagógica das horas-atividade consideradas como tarefa profissional a ser exercida na escola e no aprofundamento da formação docente
- estabelecimento de salário base tendo como parâmetro o piso salarial nacional proposto pelo Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação.
- definição de magistério como exercício da docência e de atividades técnico pedagógicas que dão diretamente suporte às atividades de ensino e que requer formação específica;
- exigência de formação inicial mínima com habilitação específica de magistério para atuar da pré-escola à quarta série e licenciatura plena para as demais séries do ensino fundamental e médio;
- estabelecimento gradativo de exigência da formação inicial mínima em licenciatura plena em pedagogia com habilitação específica para atuação da pré-escola à quarta série; (Documento final do VIII Encontro, ANFOPE, 1996, p. 27)

Mantém, portanto, coerência ao apresentar propostas que refletem não somente a maturidade das discussões em seu âmbito como as preocupações com as condições reais da atividade docente. Isso se dá pela capacidade de aglutinar discussões construídas por quase duas décadas. Reforça, por outro lado, a importância de aproveitar as universidades como espaço de formação que seja inicial, quer seja continuada.

Como visto anteriormente, coadunado com muitas entidades, onde se destacam a ANPED, ANPAE, o FORUNDIR, e o FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, a ANPED mantém em caráter permanente uma linha clara de luta e espaço de consenso entre intelectuais com diferentes, e às vezes divergentes linhas teóricas. Essa consistência e coerência pode ser entendida como resultado de o objeto: a formação docente, ser compreendida de forma concreta, evitando uma posição que entenda a ideologia não como mera aparência ou falsa consciência permitindo que os pesquisadores possam atuar de formas diversas da realidade à sua mera vontade. Mas ao produzir consenso que se torne propostas e ganhe significados na comunidade escolar em diferentes níveis (municipal, estadual e federal). Nesse sentido, “o consenso não é um efeito que se acresce, mas está incorporado, em formas sempre diferentes e que se renovam, naquela função de fundo” (GRAMSCI, 2001, p. 51).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394 de dezembro de 1996 foram institucionalizadas políticas educacionais pelo

MEC que, frente às propostas de formação docente da ANFOPE, significaram grandes mudanças na educação brasileira. A Resolução n. 2/97 do Conselho Nacional de Educação dispõe sobre a formação docente permitindo que qualquer graduado/bacharel possa habilitar-se através de uma complementação pedagógica podendo suprir professores para o Ensino Fundamental, Médio ou Profissional, também regulamenta o Curso Normal em nível médio conforme o artigo 62 da LDBEN, os cursos sequenciais que abre a possibilidade de retorno das antigas licenciaturas curtas de 1.600 horas, a criação dos Institutos Superiores de Educação, local específico para a formação de docentes para Educação Básica, a criação do Curso Normal Superior para formação de docentes para os anos iniciais e educação infantil e os cursos de Pedagogia com o objetivo de formar especialistas.

Considera-se que a ação do MEC é claramente para responder às orientações do Banco Mundial sobre a formação de professores, onde se destacam

- a. Aprofundamento do processo de “ajuste” estrutural, enxugamento dos recursos do Estado para a educação e conseqüente privatização;
- b. distribuição, centralização e focalização dos recursos para experiências que se adequem aos princípios da reforma educativa em curso;
- c. a massificação e o caráter de capacitação pedagógica (pragmatismo e o retorno ao tecnicismo) na formação de professores;
  - ênfase na capacitação pedagógica de professores feita em instituições específicas, exclusivas, sem história e orientadas pelos parâmetros da reforma educativa em cursos que necessita “aterriçar na sala de aula”;
  - rebaixamento das exigências de qualificação do corpo docente das instituições formadoras de professores;
  - retirada da formação de professores das faculdades de educação (curso de pedagogia) e das universidades, desarticulando-as como centro de formação de professores, com propostas orientadas por parâmetros acadêmicos e científicos no campo de pesquisa e da formação de profissionais com amplo domínio do conhecimento crítico sobre a educação e a sociedade, em condições de elaborar propostas alternativas às propostas oficiais atuais;
  - diretrizes curriculares para a formação fundadas nas diretrizes curriculares para a educação básica e educação infantil, e não em diretrizes curriculares de caráter acadêmico, tal como os cursos de graduação nas IES; é preconizada uma “sintonia fina” entre as agências formadoras e a reforma educativa. (FREITAS, 1999, p. 25)

O IX Encontro Nacional da ANFOPE realizou-se em Campinas de 3 a 6 de agosto de 1998. O documento realiza uma retomada da luta nos 15 anos de ANFOPE procurando resgatar as principais decisões de cada encontro realizado como forma de explicitar as dificuldades que vinham sendo enfrentadas. Reconhece

que a aprovação da LDB/96 e as propostas da atual política educacional do MEC exigem que nas questões polemicas sejam enfrentadas com firmeza na defesa da base comum e exigem criatividade e ousadia para propostas que possam contrapor-se às propostas de formação aligeirada e rebaixada da formação de docentes que atinge a Pedagogia e demais Licenciaturas.

Busca reafirmar as três bases sobre a qual uma política de formação do profissional em educação, que leve em conta as questões específicas da profissionalização e valorização do magistério: formação básica, condições de trabalho e formação continuada. Após 15 anos de luta, procura estabelecer um referencial teórico que se espelha nas pesquisas que se consubstanciam numa política global para a formação do magistério. Para tanto, contou com pesquisas envolvendo o quadro de reformulações curriculares dos cursos de Pedagogia, a segunda parte da pesquisa envolveu as Licenciaturas das Universidades Públicas. Mantém parceria constante com outras importantes entidades educacionais tais como: ANPEd, ANPAE, FORUNDIR e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, articulando-se com as lutas dos trabalhadores e aprofundando as discussões de pesquisa e no campo teórico. Neste encontro, a entidade conta com 797 afiliados, distribuídos por 25 estados.

A entrada em vigor da LDB/96 e os movimentos de implantação através das ações burocráticas do MEC, deixam claro a distância que se estabelece entre as propostas da ANFOPE e as decisões do aparelho de estado. Permite perceber, também, a necessidade de manter a defesa firme do projeto construído por 15 anos e a formulação de propostas inovadoras e criativas de luta. Uma retomada dos princípios gerais sobre os quais foram construídas o movimento e sua principal bandeira, a Base Comum Nacional. É do documento de 1994:

- a) A questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada. Insere-se na crise educacional brasileira a qual constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a maioria da população e relegando-a a uma situação de exploração e miséria.
- b) A transformação do sistema educacional exige e supõe sua articulação com a própria mudança estrutural da sociedade em busca de condições de vida justas, democráticas e igualitárias para as

classes populares. Ter presente estas amarras mais amplas é fundamental para evitar que o debate da formação do educador concentre-se apenas em questões técnicas. Esta etapa já foi vencida há muito tempo pelo movimento.

c) No movimento de luta pela democratização da sociedade brasileira está inserida a necessidade da gestão democrática da escola e da educação, em todos os níveis.

d) A autonomia universitária supõe a afirmação da liberdade acadêmica e científica, da organização administrativa e da gerência de recursos materiais e financeiros. A efetivação da autonomia universitária passa pela descentralização do poder de decisão na área da educação, tanto a nível interno quanto externo (gestão democrática). A autonomia não implica em que o Estado se descomprometa com a manutenção e desenvolvimento das instituições públicas de ensino. (ANFOPE, 1994, p.14-15)

Em 1997, o Seminário Nacional da ANFOPE, incorporou as metas de ação combinada com as outras organizações da luta pela formação de professores e qualidade da escola pública propostas para o Plano Nacional de Educação do II CONED.

e) O financiamento da educação básica e superior é responsabilidade da União, dos Estados e Municípios, que deverão disponibilizar, em suas esferas, os recursos necessários para o ensino gratuito de qualidade em todos os níveis, garantindo a universalização da educação infantil, do ensino fundamental e médio e a ampliação do ensino público superior.

f) A recuperação da dignidade profissional do professor, com a definição do Plano de Carreira com piso salarial e jornada de trabalho que favoreça sua permanência em tempo integral em uma única localidade ou escola é indissociável da profissionalização do magistério.

g) O Ministério da Educação buscará a articulação com as Universidades e Faculdades/Centros de Educação no sentido de promover a valorização dos cursos de formação dos profissionais da educação - Licenciaturas e Pedagogia - , que será tarefa prioritária, entendendo-se por isso: sua priorização, no interior das IES, em termos de dotação orçamentária; ampliação de suas vagas com dotação de bolsas de estudo para os alunos trabalhadores; valorização do ensino como temática de pesquisa e objeto de áreas de concentração em nível de pós-graduação; criação, junto às agências financiadoras, de linhas de apoio a pesquisas específicas voltadas à formação dos profissionais da educação.

h) A formação de profissionais da educação para todos os níveis de ensino deverá ter como pressuposto a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender a natureza e a especificidade do trabalho educativo.

i) Os cursos de formação dos profissionais da educação devem se organizar com projeto pedagógico específico para a formação, em cursos de licenciatura plena articulados, nas Instituições de Ensino Superior, ao projeto pedagógico global da instituição, obedecendo uma Base Comum Nacional.

- j) A organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação deverá orientar-se pelas seguintes diretrizes curriculares:
- a formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;
  - a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico;
  - o trabalho pedagógico como foco formativo;
  - a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares - nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
  - a ampla formação cultural;
  - a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso;
  - incorporação da pesquisa como princípio de formação;
  - a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; -desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
  - a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho. (ANFOPE, 1998, p. 9-10)

A política do MEC deixa claro os princípios das políticas do Banco Mundial para a educação básica quando, de acordo com Freitas (1999)

A criação de novos cursos e instituições – como os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior – específicos para a formação de professores é parte da estratégia adotada pelo governo brasileiro, em cumprimento às exigências dos organismos internacionais, para o que seria a segunda etapa da reforma educacional: a reforma no campo da formação de professores. Essa segunda etapa cumpre dois objetivos básicos:

- a) adequar as instituições formadoras e os conteúdos da formação aos objetivos da reforma da educação básica em curso, garantindo a aplicação dos princípios da reforma na sala de aula e na escola;
- b) para cumprir com eficiência esse objetivo, não é necessário nem desejável que a formação ocorra nas universidades e nos centros em que a produção de conhecimento é parte integrante da formação profissional; é preciso, portanto, separar a formação de professores da formação dos demais profissionais da educação e da pós-graduação acadêmica. No caso do Brasil, é preciso separar a formação de professores do curso de pedagogia, reservando-o como um curso de excelência para formar profissionais da educação qualificados no campo da produção de conhecimento. Com essa política, desarticulam-se as faculdades e os centros de educação como instituições formadoras de educadores, profissionais de caráter amplo para atuar na docência, instituições que vêm se constituindo como centros produtores de conhecimento, geradores de novas idéias que contestam e fazem a crítica da educação, da escola e do ensino e das políticas moldadas pelas diferentes reformas educacionais. (FREITAS, 1999, p. 23-24)

Essa decisão, buscando baratear o processo de formação, retirando-os das universidades, já estava expresso em documento escrito por Guiomar Namó de Mello para orientar as discussões dentro do MEC. Em suas palavras:

inviável para o poder público financiar a preços das universidades “nobres” a formação de seus professores de educação básica que se contam em mais de milhão. Com um volume de recursos muito menor, um sistema misto de custo baixos tanto públicos quanto privados, configura um ponto estratégico de intervenção para promover melhorias sustentáveis a longo prazo na escolaridade básica. (MELLO, 2000, p. 35)

O que se percebe, portanto, é o esforço para a adequação dos parâmetros da política do Banco Mundial que se expressa em pontos significativos comprometendo a luta pela formação de professores e a busca de uma educação pública de qualidade. Freitas (1999) aponta que o esforço de ajuste estrutural com o enxugamento dos recursos do estado tem como consequência imediata privatização dos serviços; o estímulo de experiências que reflitam acabam por modelar os princípios da reforma educativa; o caráter de capacitação pedagógica e a massificação trazem de volta o pragmatismo e o tecnicismo como consequência; ênfase na formação em instituições sem história, sem pesquisa; falta de exigência para profissionais formadores; exclusão das universidades levam à formação sem parâmetros acadêmicos e científicos e as diretrizes curriculares da educação básica e infantil como cartografia para os cursos, infantilizando a formação e retirando dela o caráter científico: ensinar o que se vai ensinar. Por outro lado, o estado se desobriga da formação. É um atributo do profissional procurar aprimorar-se, assim como a ideia de formação por competências docentes e a avaliação do professor vinculada à aprendizagem dos seus estudantes.

Assim,

Na questão específica da formação de professores para educação infantil e séries iniciais, a situação criada pela LDB é ainda mais complexa e reacende algumas das polêmicas discussões da década de 1970, ao estabelecer permanência da formação desses professores em nível médio, ao criar o Curso Normal Superior em substituição ao curso de pedagogia e localizar a formação dos especialistas no curso de pedagogia, separada da formação de professores – no Curso Normal Superior. (FREITAS, 1999, p. 26)

A continuidade da formação a nível médio para a educação básica, o surgimento dos Institutos Superiores de Educação, a criação de formas especiais de formação superior para professores em exercício mostraram-se mais problemáticos do que soluções das condições que já estavam postas nas dificuldades da formação de professores. Portanto, os participantes do IX Encontro entendem ser imperativo reafirmar algumas questões: a importância do papel das Universidades na formação de professores porque têm compromisso com a inovação e a pesquisa, entendem como essencial que a formação de professores se dê em Institutos de Educação Superior em graduações plenas como forma de superar a fragmentação entre as licenciaturas e a pedagogia e a que se dá no interior dos cursos de pedagogia; conhecer e compartilhar as experiências dos “Fóruns das Licenciaturas”; aprofundar a proposta de criação de Redes de Formação e Centros de Referência como forma de divulgar e experiências bem sucedidas de formação inicial e continuada e exigir do MEC recursos financeiros que garantam essas atividades.

O documento do X Encontro em Brasília, em 2000, volta a lembrar o movimento de luta pela política global de formação do profissional em educação. Buscando seu espaço próprio, alia seus encontros com as reuniões da ANPEd e do ENDIPE, como forma de aproveitar o encontro de muitos educadores num país de proporção continental como o nosso. Outra estratégia exitosa é a realização dos Seminários Nacionais sobre Formação dos Profissionais da Educação, articuladas com o FORUMDIR e o ForGrad - Fórum de Pró-reitores de Graduação.

O surgimento dos Seminários Nacionais como elemento constitutivo da ANFOPE é uma resposta política do movimento e faz sentido na medida em que as políticas governamentais para o campo educacional e em particular para a formação dos profissionais da educação, vêm exigindo que os educadores se posicionem com a perspectiva de garantir que os princípios gerais construídos/defendidos/ pelo movimento, para a formação, se efetivem. (...) já estamos no V (quinto) - têm centrado as discussões em aspectos pontuais das políticas de formação – Plano Nacional de Educação, Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores, Institutos Superiores de Educação, Curso Normal Superior, Rede de Formação - e aprofundado a compreensão sobre os princípios gerais do movimento, em particular da base comum nacional e da proposta de escola única de formação. Mas a maior contribuição que esses Seminários vêm dando é na organização e aglutinação das experiências dos Fóruns de Licenciaturas, (...) discussão com colegas das diferentes áreas, permitindo avançar no sentido de romper as históricas separações entre a formação no curso de pedagogia e a formação nas licenciaturas das áreas específicas. Este movimento



vem fortalecendo nossa organização e unidade em nível nacional, na construção/formulação de propostas unitárias e articuladas para a formação de professores. (ANFOPE, 2000, p. 6-7)

Desde o último encontro, em 1998, a ANFOPE se consolidou junto às instâncias de outros grupos, compondo um espaço de discussão e resistência das políticas do MEC que produz política que trafega na contra mão das propostas gestadas durante anos no interior da ANFOPE, em especial na elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação inicial de Professores para a Educação Básica.

Para a ANFOPE, a docência é a base da identidade profissional do educador, Reafirmam a cada encontro a importância da Base Comum Nacional como aquela capaz de permitir uma formação teórica de qualidade que possa analisar a educação enquanto disciplina complexa com diferentes campos de pesquisa e atuação, com métodos de estudos e profundidade epistemológica. Que possibilite a compreensão de totalidade do processo de trabalho em educação, tanto no que se refere ao trabalho pedagógico didático com os estudantes como na sua condição de trabalhador com demandas e processos próprios.

São princípios propostos para as diretrizes curriculares nacionais:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos específicos a serem transmitidos pela escola, que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico;
- b) unidade teoria/prática que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregne a organização curricular dos cursos; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;
- c) gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola, entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, a fim de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares;
- d) compromisso social e político do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas dos profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;
- e) trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da

redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e da produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar;

f) formação inicial articulada à formação continuada, assegurando solidez teórico-prática na formação inicial e diálogo permanente entre o *locus* de formação inicial e o mundo do trabalho, por intermédio de programas e projetos de educação continuada, correspondendo à concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes, incluindo os programas de pós-graduação (ANFOPE, 1998, p. 11-13)

Um bom exercício é recuperar, a essa altura, quando os confrontos com o modelo do Banco Mundial choca-se frontalmente com os projetos de diferentes movimentos de professores alguns pontos-chaves que sustentam os princípios da Base Comum Nacional: a própria concepção de educador, assumida pelos movimentos há cerca de 15 anos e, em especial, pela ANFOPE, como aquele em que a docência é a base de sua identidade profissional; aquele que tem sua formação tendo a teoria e a prática como núcleo integrador; a compreensão de que a Base Comum Nacional representa uma concepção básica de formação que é definida por um corpo de conhecimento fundamental e não um currículo mínimo ou um conjunto de disciplinas obrigatórias e que a pesquisa seja contemplada pelos cursos de forma interdisciplinar, Brzezinski (1992).

#### Conforme Saviani

o entendimento que “base comum nacional” não coincide com parte comum de currículo nem com a ideia de currículo mínimo. Seria, então, um princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Seu conteúdo, entretanto, não poderia ser fixado por um intelectual de destaque; por um órgão de governo; e nem mesmo por decisão de uma eventual assembleia de educadores; mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências que fossem encetadas, possibilitando, num processo a médio prazo, que se chegasse a um consenso em torno de elementos fundamentais que devem basear a formação de um educador consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação visando a transformação da sociedade brasileira. (SAVIANI, 2008, p. 59)

Ao analisar a grave crise do capitalismo mundial que só cresce desde os anos 1980, acompanhado do fim da União Soviética em 1990, o documento aponta a desestruturação das economias nacionais e das reformulações das formas de

produção capitalista que realinha o trabalho de acordo com seus interesses, aprofundando crises econômicas e sociais. A crise brasileira vai ser agudizada nesse contexto, e instituições nacionais e internacionais demonstram significativo aumento no desrespeito aos direitos humanos com níveis de violência alarmantes. Chacinas nas periferias das grandes cidades e assassinatos dos trabalhadores rurais tornam-se manchetes constantes. Questões endêmicas como seca no nordeste, a desatenção crônica com saúde e educação, crise na habitação e inchaço das cidades representam a falência do modelo de desenvolvimento que concentra riqueza e partilha pobreza e miséria vai caracterizando a modernização capitalista de cunho conservador e excludente.

Na educação em consonância com os acordos internacionais o que temos é a adequação da educação aos moldes neoliberal e que concretamente significam,

- \* Adoção de um novo conceito de público, desvinculado de estatal e de gratuito, com transferência da responsabilidade para a sociedade civil, através de parcerias com empresários e “comunidade”, para financiamento e gestão da educação;
- \* Adoção de medidas de combate à repetência, no ensino fundamental, com programas questionáveis como os de “aceleração de aprendizagem” ou “promoção automática”;
- \* Programas de difusão da leitura através de avaliação e da tradicional distribuição de livros didáticos, baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- \* Controle de qualidade das escolas e universidades através da avaliação – SAEB e “provão”, sempre na ideologia empresarial do controle da qualidade pelo controle do produto;
- \* Reformas dos conteúdos curriculares com a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs visando a avaliação dos resultados e não do processo educativo;
- \* Mudanças nas formas de gestão e financiamento da educação através de mecanismos de descentralização controlada pelo poder público a nível federal, estadual e municipal;
- \* Ênfase na formação de professores com a popularização de cursos rápidos para docentes, as Licenciaturas Breves, que trazem de volta o grave perigo do aligeiramento da formação docente em cursos de caráter pós-secundário ou pós-médio. (ANFOPE, 1998, p. 18)

O que se confronta aqui é a luta do movimento dos professores na defesa da definição de uma Política Nacional Global de Formação dos Profissionais da Educação que “articule a formação inicial com a formação continuada e se contemple as condições de trabalho e salários dignos e justos” (ANFOPE, 1998, p. 23).

Esse projeto choca-se com a política neoliberal sendo implementada na criação de um *locus* de formação que escapa das orientações das universidades: os Institutos Superiores de Educação (ISE) compreendido como centros formadores, com o objetivo de disseminar, sistematizar e produzir conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar. Tem como objetivo a formação geral do futuro professor da educação básica. Isso acaba por beneficiar a expansão da educação superior privada através das “faculdades isoladas” dando a elas a possibilidade de institucionalização através da formação desses institutos. Na prática eles não se diferenciam muito porque as questões permanecem

Sendo assim, novamente perguntar-se-ia: qual é a diferença entre as atuais “faculdades isoladas” e os novos “Institutos Superiores de Educação”? Estão esses “institutos” apenas legitimando as “faculdades isoladas” como um dos espaços destinados à formação docente no país? Ou são os ISE uma versão revista e atualizada dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams)? Os ISE representam a desejada solução para a carência de profissionais habilitados para todas as áreas do conhecimento escolar? Já que não são definidos como instituições de pesquisa, ensino e extensão, de que modo os ISE contemplam o princípio da articulação entre investigação científica, formação inicial e formação continuada dos profissionais da educação? Uma vez que a pesquisa não faz parte de seu cotidiano, como esses institutos vão cumprir aquilo que os define como centros “produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo”? (PEREIRA, 1999, p. 121)

A compreensão da ANFOPE da decisão de estabelecer uma rede de Institutos Superiores de Educação paralelos às universidades é a de uma tentativa de esvaziamento das competências das instituições que têm formado professores tradicionalmente sem que a novidade represente, necessariamente, qualidade. Pelo contrário, reafirma as capacidades/habilidades/condições que entende como importantes do profissional em educação

a capacidade de entender os novos parâmetros da cultura como atividade humana, como prática de produção e de criação dos sujeitos, artífices e autores do seu mundo e de sua história; a capacidade de conhecer as características, necessidades e aspirações da sociedade a que pertence, identificando as diferentes forças e seus interesses de classe, captando contradições e perspectivas de superação; O trabalho pedagógico é na verdade, princípio educativo da formação de um profissional capaz de compreender o que ocorre nas condições atuais da escola, nas formas particulares de educação formal e não formal e nos movimentos sociais. (ANFOPE, 1998, p. 24)

Em 2000, no relatório do X Encontro, a crise se aprofundou com comprometimento da riqueza nacional nos encargos da dívida externa.

A dívida externa que em 1994 correspondia a 148 bilhões de dólares, após 06 anos de pagamento, certamente muito acima deste valor, está atualmente na casa dos 235 bilhões de dólares. O orçamento público, por outro lado, prioriza o pagamento de juros e amortizações das dívidas – interna e externa – e pela 1ª vez o Brasil gasta mais no pagamento de juros - 78 bilhões - do que em pessoal – 52 bilhões. Os encargos financeiros da União (juros e amortizações das dívidas interna e externa) consomem 400 milhões por dia! De cada 100 reais gastos em 2000, 46 estão reservados ao pagamento de juros e amortização, perfazendo um total de 152 bilhões para o pagamento de juros e amortizações (ANFOPE, 2000, p. 14-15)

As consequências para as políticas públicas são severas. No campo educacional o comprometimento representa 6 bilhões distribuídos entre 52 IFES, o que na prática significa 15 dias de pagamentos da União. Também 21 milhões de crianças vítimas de pobreza, com 35% delas em lares com renda equivalente a igual ou menor que meio salário; 120 mil morrem antes de um ano; 1 milhão de crianças entre 5 e 14 anos trabalham; 1 milhão e 300 mil estão fora da escola e das crianças em idade para frequentar a educação infantil, somente 8% estão matriculadas Anfope (2000). O Ensino Médio, frequentado por 32% daqueles em idade para tal ea Educação de Jovens e Adultos empurrada para a educação a distância. Isso retrata com crueza as condições da educação num quadro de depauperação das contas públicas, implementação das políticas educacionais neoliberais, diminuição da ação do Estado e constante preocupação com o ajuste fiscal.

A política de formação de professores acaba sendo moldada por essa pressão oriunda dos interesses do Banco Mundial para os países em desenvolvimento na reorganização do capitalismo mundial estabelecendo uma profícua relação com o capital privado através dos estímulos financeiros, muitas vezes negado às instituições públicas. Essa ação tem algumas faces: uma expressa na Resolução 02/97 estabelecendo a complementaridade dos estudos pedagógicos a todos que possuam graduação ou bacharelado e que desejem atuar na Educação Básica (fórmula já conhecida Como Esquema I ; Esquema II) e a regulamentação do Curso Normal sem que fosse colocado um horizonte para buscar formação em

Pedagogia e a regulamentação dos cursos sequenciais que, na prática, significou o reaproveitamento das antigas licenciaturas curtas, sucesso no período militar e origem de alguns cursos superiores privados no Brasil, mais tarde transformadas em universidades.

#### O Parecer 115/99 que regula os Institutos Superiores de Educação

deixa clara a concepção de formação de professores que permeia as propostas atuais, ao estabelecer que a preparação dos profissionais para atuar na educação básica dar-se-á fundamentalmente em uma instituição de ensino, de caráter técnico - profissional. Com essas distinções, e mantendo-se a exigência da pesquisa apenas nas universidades, institucionaliza-se a distinção entre universidades de ensino e universidades de pesquisa, mantida no Plano Nacional de Educação elaborado pelo relator da Comissão de Educação e Cultura, reservando a formação dos quadros do magistério para os Institutos Superiores de Educação, uma instituição de 5ª categoria, segundo a própria hierarquização formulada pelo MEC para as IES. (ANFOPE, 2000, p. 17)

Kuenzer (1999) ao discutir as qualificações desse professor identifica a necessidade de adequação do trabalhador às novas exigências da reestruturação do capitalismo produtivo mundial. Ao mudar a forma de produzir, transforma-se o trabalhador que produz. Esse trabalhador com uma atuação aligeirada, atendendo a instruções que não precisa conhecer com profundidade porque não a repetirá necessariamente da mesma forma, pode ter um professor que “de posse de um bom livro didático, e com alguma prática, tudo estaria resolvido” (KUENZER, 1999, p. 168). Assim,

a crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação de capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador, e, em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada (...) passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (KUENZER, *Ibidem*, p. 168-169).

Dessa forma, a fragmentação da formação busca valorizar com exclusividade alguns conteúdos, alguns métodos de caráter tecnicista, transformando o professor em animador da aprendizagem em detrimento do intelectual necessário para o desenvolvimento individual e fomentador das transformações sociais. O ensino passa a ser um roteiro de solução de problemas, muitas vezes imediatos, como forma de treino para as necessidades das novas formas de produção. Nesse movimento, não se carece da pesquisa e da investigação porque os problemas da produção têm pressa de ser resolvidos. Em resumo,

podemos afirmar que as medidas e as políticas governamentais no campo da formação de professores têm sido orientadas pelos parâmetros das políticas do Banco Mundial para a educação básica, dentre os quais se destacam: a) aprofundamento do processo de “ajuste” estrutural, enxugamento dos recursos do estado para a educação e consequente privatização; b) distribuição, centralização e focalização dos recursos para experiências que se adequem aos princípios da reforma educativa em curso (isso inclui a criação dos ISEs e a transformação das atuais Escolas Normais em Cursos Normais Superiores e/ou ISEs); c) a massificação e o caráter decapacitação pedagógica (o retorno ao tecnicismo e ao pragmatismo) na formação de professores, em instituições específicas, exclusivas, sem história e orientadas pelos parâmetros da reforma educativa em curso que necessita “aterrissar na sala de aula”, com o consequente rebaixamento das exigências de qualificação do corpo docente das instituições formadoras; d) diretrizes curriculares para a formação fundadas nas diretrizes curriculares para a educação básica e educação infantil e não em diretrizes curriculares que explicitem o currículo dos cursos de formação como espaços de análise da educação como disciplina, seus campos e métodos de estudo e seu status epistemológico; é preconizada uma “sintonia fina” entre as instituições formadoras e a reforma educativa (ANFOPE, 2000, p. 18-19)

O XI Encontro da ANFOPE realizado em Florianópolis, SC em 2002 reafirma as análises dos últimos encontros sobre a pressão dos organismos multilaterais internacionais sobre a política educacional e elenca um grande número de decisões administrativas tomadas pelo Estado no sentido de satisfazer o projeto que desconhece a organização da classe trabalhadora em educação organizada. Em destaque:

- a formulação de uma LDBN, tecida no eixo de interesses políticos de grupos privatistas, que cria espaços para a reforma educativa proposta pelo Estado;
- a promulgação da Resolução 02/97 que estabelece a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer portador de diploma em nível superior, que queira atuar na Educação básica;

- a apresentação de novas organizações institucionais como os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores; -
- a regulamentação do Curso Normal em nível médio, apesar do seu caráter transitório e datado, conforme explicitado na LDB/96, e sem apontar a política de formação em nível superior dos estudantes que finalizam esse curso;
- as determinações do Parecer 133/2001, que impedem os cursos de pedagogia das IES não-universitárias de formar professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental;
- a regulamentação dos cursos sequenciais que concorrem com os cursos de graduação plena;
- a implementação de políticas de avaliação com o intuito de controle, obedecendo o que é ditado pelo padrão capitalista de produção na atualidade: SAEB, ENEM, Exame Nacional de Cursos (Provão);
- a insistência na criação de agências centralizadoras para certificação das competências cuja concepção encontra-se assentada em uma lógica racionalista, mercantilista e pragmática;
- o estabelecimento de Diretrizes Curriculares para a formação profissional em nível médio e superior, de todas as áreas profissionais;
- a implementação de Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior (Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002), separada das Diretrizes para o Curso de Pedagogia;
- a ênfase no treinamento em serviço, utilizando-se, em várias oportunidades, da modalidade de Educação à distância, implementada não como um complemento aos processos de formação, mas como substituto dos modelos presenciais, que em grande parte alimenta políticas clientelistas e corporativas de alguns setores e como forma de aligeirar e baratear a formação inicial e continuada. (ANFOPE, 2002, p. 5-6)

O volume de determinações legais produzido em poucos anos reflete o interesse de agilização na implementação de reformas que adequa a educação aos projetos internacionais. Em contrapartida as entidades de profissionais da educação fortalecem a resistência através de diferentes e inúmeras intervenções políticas buscando construir coletivamente um projeto de formação para os profissionais em educação. Kuenzer (1999) oferece uma análise do caráter geral das reformas e ajustes na política de formação de professores a partir da articulação dos projetos das áreas econômica, ajuste fiscal, adequação administrativa do novo modelo de Estado. Na prática o que se estabelece é um outro tipo de relação entre as esferas política, econômica e social que se configuram como o novo Estado nos moldes neoliberal. Nessa perspectiva, “a adesão a essa política corresponde à adoção do princípio da racionalidade econômica, inclusive porque a educação fundamental é um bom antídoto contra a barbárie, desde que articulada a alguma forma de preparação para a sobrevivência na informalidade” (KUENZER, 1999, p. 177). Para



isso, o ensino fundamental retoma a estrutura dual a partir do Ensino Fundamental, separando a escolaridade acadêmica (assim como a tecnológica de ponta) da educação acadêmica. Isso resulta numa hierarquia profissional com cargos profissionais privilegiados para poucos e trabalho desqualificado para muitos.

Nesse novo formato, a formação de profissionais em educação atrela-se às demandas do mercado e a flexibilização do modelo de “universidade, que articula ensino e pesquisa, transferindo o controle do processo para o do produto, de modo a estimular a iniciativa privada pela redução dos custos de formação” (KUENZER, 1999, p. 179). Os currículos são substituídos pelas diretrizes curriculares que são mais princípios gerais que permitem a flexibilização para atender a demanda que permitem o atendimento das demandas regionais, às dos estudantes e às especificidades das instituições. É na prática o aligeiramento, o barateamento e a superficialidade da formação daquele que educa. Assim,

Embora cruamente elitista, esse modelo é perfeitamente orgânico às novas demandas do mundo do trabalho flexível na sociedade globalizada, em que a ninguém ocorreria oferecer educação científico-tecnológica e sócio-histórica continuada e de qualidade, portanto cara, aos sobrantes. Estes, sobram; precisam apenas de educação fundamental para que não sejam violentos – embora usem drogas e comprem armas para alimentar os ganhos com onarcotráfico –, para que não matem pessoas, não explorem as crianças, não abandonem os idosos à sua sorte, não transmitam Aids, não destruam a natureza ou poluam os rios, para que o processo capitalista de produção possa continuar a fazê-lo, de forma institucionalizada, em nome do “desenvolvimento” (KUENZER, 1999, p. 180).

A ANFOPE, frente ao Edital n. 004/97 da SESU/MEC, que solicitava sugestões para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, encaminha sua posição frente às Diretrizes para os Cursos de Formação para os Profissionais da Educação, frisando os seguintes pontos:

- As Universidades e suas Faculdades de Educação deverão ser os locais prioritários para a formação dos profissionais da educação para atuar na educação básica e superior;
- É necessário repensar as estruturas das Faculdades e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no Curso de pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos, considerando-se a docência como a base de identidade profissional de todos os profissionais da educação;

- É importante estabelecer uma Base Comum Nacional para esta formação, integrada a uma formação específica para as diversas áreas de atuação. Os eixos norteadores estabelecidos para essa Base Comum Nacional serão os seguintes: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática, que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que permeia toda a organização curricular e que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades; gestão democrática da escola; o compromisso social e ético do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial e continuada;
- Os Princípios para a Organização Curricular defendidos pela ANFOPE na sua proposta então socializada indicaram: - formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; - a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; - o trabalho pedagógico como foco formativo; - a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos); - a ampla formação cultural; - a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; - a incorporação da pesquisa como princípio de formação; - a possibilidade de vivência pelos alunos de formas de gestão democrática; - o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; - a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; - a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político –pedagógico de cada curso em questão. (ANFOPE, 2002, p. 7-8)

Essa contribuição foi ignorada pela Resolução CNE/CP 01/2002. Nos encontros seguintes, 2000 e 2002, o movimento reafirma suas posições e opõe-se ao texto divulgado pelo MEC para as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica no Brasil e aprofunda a resistência e a luta por Fóruns/Colegiados de Licenciaturas como o espaço da elaboração de projetos de formação. O profissional em educação que defende é aquele que tenha a docência como base de sua identidade profissional

com uma referência ampliada do fenômeno educativo, capaz de compreender criticamente as determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como, capaz de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetive os processos de ensino-aprendizagem nas modalidades que forem necessárias. (ANFOPE, 2002, p. 10).

A análise documental como fonte de pesquisa traz problemas que a escolha teórico-metodológica deste trabalho buscou responder, sem no entanto, deixar de correr alguns riscos relacionados à participação ativa do pesquisador ao tomar “partido”, na defesa da educação e da formação de professores sob a perspectiva classista, enquanto reconhecimento da ilusão da pseudoneutralidade na relação entre o pesquisador e o objeto da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho considera que os referenciais teóricos de base pós-moderna e multiculturalista, que se tornaram de certa forma hegemônicos na esfera das pesquisas educacionais no último período, contribuíram de modo significativo para o desenvolvimento da onda do “recuo da teoria”, em geral, e das teorias pedagógicas e das ciências disciplinares como componentes essenciais da natureza do currículo, de modo especial. As implicações desse recuo, caracterizado pela negação das ciências, tem tido manifestações muito ruins para a formação de professores, incorrendo nas várias formas de precarização da formação e do trabalho docente, refletindo na ruína das condições de trabalho, nas relações de trabalho e no conteúdo do trabalho por dentro da escola pública.

Assim, a mesma educação pública que abrigaria a escola pública, tardia em nosso país como formulada nesta Tese, de qualidade, concebida e analisada na pesquisa a partir das formulações de Anísio Teixeira, de Darcy Ribeiro e da comunidade de formadores da ANFOPE, segue nadando contra a corrente. Compreende a educação como uma contradição na esfera da superestrutura que, portanto, é determinada, em última instância, pelas contradições da esfera da infraestrutura do modo de produção capitalista e de todas as condições que envolvem a produção da vida material no seu interior. A educação é, portanto, um campo de lutas de duas linhas, aquela que serve ao povo, ao desenvolvimento nacional democrático soberano e à emancipação humana, de um lado, e aquela que serve aos interesses da reprodução do capitalismo burocrático, predominando nelas as concepções tecnicistas, neo-tecnicista, pós-moderna, multiculturalista, do tipo “pedagogia das competências” e do “aprender a aprender”, todas elas de cunho positivista eivadas de construção fenomenológicas e existencialistas, com suas “novidades” imbricadas no idealismo filosófico do século XIX, para servir à reprodução social da sociedade vigente. Essa linha ideológica reprodutivista na educação serve aos interesses das classes reacionárias representadas pela grande burguesia e pelos latifundiários, dos quais fazem parte a racionalidade do capital no campo chamada de agronegócio, todas ligadas à dominação semicolonial do nosso

país. A principal característica dessa linha ideológica, político e pedagógica na educação brasileira, que é hegemônica e se constitui em acordo com as determinações do Banco Mundial, é a negação da ciência, sob as várias roupagens, a que denominamos aqui genericamente como “recuo da teoria”, em concordância com as análises formuladas (KUENZER, 1999), (FREITAS, 1999) e por (MORAES, 2003).

Os reflexos desse recuo marcado pelo esvaziamento do conhecimento, das ciências e das tecnologias na formação de professores no Brasil, cumpre um claro objetivo articulado com a defesa da reprodução das relações sociais vigentes, nascidas das determinações da divisão mundial do trabalho sob domínio dos países de capitalismo avançados, logo, países sedes dos monopólios econômicos, tecnológicos e políticos que controlam praticamente todos os setores da economia-mundo, aqui nesta tese definidos como países imperialistas.

Trata-se, portanto, de uma educação imperialista e de um tipo imperialista de formação de professores, isto é, um país dominado pelo imperialismo tem, da mesma forma, a sua cultura e a sua educação dominadas pelo imperialismo. Aliás, um país desindustrializado e impedido de se industrializar, ocupando o papel de fornecedor de bens primários não precisaria desenvolver ciência e tecnologias que pudesse incentivar algum tipo de desenvolvimento endógeno. Assim, em lugar de uma escola que realmente cumprisse a sua função precípua de socializadora dos conhecimentos científicos, tecnológicos, filosóficos e culturais acumulados pela humanidade, dever-se-ia desenvolver uma escola “útil”, rápida, tecnicamente concebida sob medidas da “qualidade total”, articulada pela pedagogia do capital na era do “fim da história” denominada pedagogia das competências. Qual era o perfil de trabalhador que as relações de trabalho da era da acumulação flexível de capital esperariam que a escola ajudasse a formar? Um trabalhador versátil, criativo cujo currículo teria lhes formados em múltiplas “habilidades e competências” para resolver problemas.

Desse modo qual professor deve dar conta da operação desse currículo para preparar esse trabalhador? Um professor treinado em habilidades e competências. Essa é a matriz pedagógica com a qual deparam os cientistas, pesquisadores do

campo educacional e da formação humana, demais professores, educadores e outros profissionais da educação associados ao campo teórico em bases científicas da compreensão da histórica e da pedagogia como ciência que estuda a educação com fito na formação humana.

Exprime, portanto, a formação de professores como um campo de contradição cuja natureza não pode ser compreendida só na escola. Trata-se de uma contradição que tem a sua origem na divisão social e técnica do trabalho, dos processos de trabalho, das contradições de classes no interior do modo de produção capitalista e da principal contradição que marca o capitalismo na sua fase imperialista que é a contradição entre países imperialistas, na dominação do sistema de exploração e pilhagem das riquezas do mundo inteiro, e dos países e povos dominados sob a forma de colônias ou semicolônias. Esta é a razão pela qual nos países do bloco imperialista se defende um sistema de educação, ciência e tecnologia, e na imensa maioria dos países dominados, as mesmas agências dos países imperialista apregoa uma educação aligeirada, concebida como um tipotecnicista voltada para o mundo das “habilidades” para solucionar problemas.

Afinal, qual seria as exigências e as necessidades de uma ampla difusão dos conhecimentos das ciências, das tecnologias e das culturas para um país que ocupa o lugar de produtor e exportador de matérias-primas *in natura* e outras *commodities* semimanufaturados? Essa pergunta teria resposta na defesa dos documentos do Banco Mundial que amparam as formulações das políticas educacionais em nosso país, desde a educação infantil até o ensino superior e a pós-graduação. É exatamente aí que se situa o resultado dos estudos desta Tese mediante os estudos da produção de intelectuais como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, e da ANFOPE como intelectual coletivo nadando na contracorrente da defesa da educação pública de qualidade.

Considera-se que é impossível falar em educação de qualidade sem analisar as condições da totalidade social e do regime no qual ela está inserida. Assim, a qualidade da educação passa por considerar esse meio, analisá-lo, compreendê-lo e nele se envolver, organicamente, no sentido gramsciano da organicidade com a classe social a qual se vincula, julga pertencer e assume a defesa do seu projeto

histórico, de modo a se constituir de modo consciente na defesa desse projeto. Longe, portanto, da pseudoneutralidade da educação e do profissional, mas da defesa democrática do caráter classista da educação e do assumir esse caráter de classe se posicionando com a sua classe.

A esse respeito a defesa da relação entre educação e democracia desenvolvida por Anísio Teixeira no Primeiro Capítulo assumindo a defesa de um sistema de ensino da escola pública que possa educar para viver numa sociedade democrática e educar para construir uma sociedade democrática. Essa seria asíntese da relação entre escola e democracia que deve corresponder às linhasgerais da formação de professor, uma relação indissolúvel entre educação e democracia.

Essa defesa da natureza democrática da educação compreende exatamente a necessidade para que a escola cumpra a sua função precípua o que corresponde à necessidade de uma inquestionável identidade do professor enquanto trabalhador, cientista e educador. Contrapõe-se, dessa maneira às ideias efêmeras da escola sem ciências onde deve trabalhar o professor como mero animador, ou se quiser como 'sujeito estimulador', "agente criativo", "animador reflexivo", etc., beirando a invisibilidade no que diz respeito à essência da sua identidade profissional.

Colocando-se na contradição com essas formulações que aparentamenaltecer o professor como forma de mistificar a educação, esta Tese procuroutrazer elementos para a discussão teórica acerca da defesa consciente de uma educação de novo tipo, de caráter classista, enquanto educação socialmente referenciada com os interesses da classe dos que vivem do próprio trabalho, que representam a grande maioria do povo brasileiro, e com a formação humana integral.

Dentre as considerações produzidas neste trabalho destaca-se a natureza da educação tardia em nosso país.

Sustenta que Anísio Teixeira teria se constituído no criador da escola pública, aproximando-se da noção do que compreendemos enquanto intelectual orgânico no sentido gramsciano, exprimindo esforços por formar um bloco histórico que na

verdade se expressava por meio do coletivo de intelectuais que com ele assinam o Manifesto dos Pioneiros de 1932, sob um período histórico que prometia algumas medidas no sentido da ruptura com o regime oligárquico que governou o país até 1930.

Seguindo a mesma compreensão, tomando dos aportes de Darcy Ribeiro para a educação em geral e principalmente no desenvolvimento da universidade pública, inferimos que o mesmo, dado à dedicação de toda a sua vida na defesa da educação para servir ao povo, expressão natureza que se aproxima do mesmo sentido de intelectual orgânico no novo momento histórico após os esforços políticos do país na implementação de um conjunto de políticas de caráter “nacional-desenvolvimentista”, que se exprimia no pacote denominado “reformas de base”, do qual o projeto da UNB é parte, que teria enfurecido as classes dominantes atrasadas que apoiaria o golpe militar perpetrado pela intervenção do imperialismo estadunidense.

Infere-se sobre a análise da natureza da constituição da ANFOPE que a mesma se configuraria como intelectual orgânico de novo tipo, de caráter coletivo, desenvolvido e atuante na esfera da contra hegemonia, defendendo da educação, em geral, e da formação de profissionais da educação, de modo especial, comprometidas com a formação humana para além da lógica da mercadoria.

O tempo histórico da produção desta tese esteve marcado por grandes aflições humanas. Mas, em que pese as agruras sofridas pela autora, em ter atravessado as mais bárbaras situações dos efeitos da pandemia (covid-19), no seu período mais gravoso no território brasileiro, entre 2020 e 2021, com o registro de mais de 690.000 mortos e mais de 35.000.000 de casos conhecidos até março de 2022, índices esses aumentados pelo atraso na compra e na distribuição das vacinas para a população pelas autoridades responsáveis pela saúde do povobrasileiro, o qual teria imposto à autora um tempo de isolamento, morando sozinha em um apartamento longe dos seus familiares, de mais de 800 dias. Essa situação contribuiu não só pelo atraso nos trabalhos de pesquisas, estudos e desenvolvimento da tese, fez mudar e impôs uma nova adequação do objeto de investigação. O trabalho acadêmico sofreu uma situação penosa, mas nada diante das perdas das



milhões de vidas provocada pela doenças, ou, ainda, as sequelas produzidas pela doença que castiga a saúde de milhões de seres humanos.

Os estudos desenvolvidos permitem-nos indicar alguns campos para prosseguimento das investigações pretendidas pela autora, relacionados com a temática da formação de professores que já percorre a sua vida por um longo período, a partir da situação de classes que marca a crise geral do sistema, como crise do capitalismo na sua fase imperialista, indicando:

- Pesquisar a relação entre formação de professores e formação humana, à luz da *crítica da economia política*, tendo por pressuposto da caracterização do *fetichismo da mercadoria*, expresso pela lógica da mercadoria sob o “reino das necessidades”, a partir da compreensão da totalidade social da república do capital.
- Investigar a identidade de classe do professor da escola pública a partir da análise do vínculo que ele desenvolve, ou não, direta ou indiretamente, com as classes fundamentais em luta no modo de produção capitalista.
- Estudar o estado brasileiro a partir da sua constituição histórica e a sua natureza de classe, relacionando-o com a formulação e implementação das políticas públicas educacionais e da formação de professores.
- Investigar o terreno material das salas de aula da escola pública, tomando o currículo como mediador da produção e da socialização dos conhecimentos, como objeto de disputa e de veiculação dos projetos de classe e de sociedade, de modo a caracterizar as dimensões que marcam o projeto de sociedade em curso, sendo implantado na escola, de modo desigual, para servir à desigualdade social.
- Pesquisar o papel do professor como sujeito histórico na produção da resistência, ou do inconformismo sob o conformismo, tendo em vista o caráter contraditório que marca o ato educativo, desde a relação entre a contradição principal e a contradição secundária à contradição interna e a contradição externa da educação.
- Por fim seguir pesquisando quem educa os educadores.

•

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. H. T. Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELLI, S. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice, Ed. dos Tribunais: IDESP, 1989, p. 188-226.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). **Biografia Darcy Ribeiro**. <https://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia>. Acesso em 10 fev 2022.

BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington**. A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 1994. <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>. Acesso em 26 fev 2022.

BAUER, C. **A Classe Operária vai ao Campus: esboço de história social, trabalho precário, resistência e ousadia na universidade brasileira contemporânea**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2010.

BRASIL, F. G. CEPÊDA, V. A. MEDEIROS, T. B. **O DASP e a formação de um pensamento político-administrativo na década de 1930 no Brasil**. <http://seer.fclar.unesp.br/temasadm/article/view/6961>. Administração Pública. Acesso em 20 jan 2022.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal**. Pesquisa e Planejamento Econômico, 21 (1), abril 1991: 3-23.

BRZEZINSKI, I. **Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê 1980) à Anfope (1992)**. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 54, abe./jun., 1992. p. 75 – 85.

\_\_\_\_\_. **Rumos da formação profissional da educação face às novas demandas educacionais e sociais no contexto contemporâneo**. Recife, 1996. Mimeo (VII Encontro Regional do Nordeste).

\_\_\_\_\_. **Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder?** Educação & Sociedade, ano XX, no. 68, dez/99, p.80 – 107.

CACETE, N. H. **O ensino superior no Brasil e a formação de professores (1930-200)**. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

CAMPOS, F. Exposição de motivos, apresentada ao Chefe do Governo Provisório, encaminhando o projeto de Reforma do Ensino Superior. In: Ministério da Educação e Saúde Pública. **Organização Universitária Brasileira** Decretos ns. 19.850, 19.851 1 19.852 de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

CANDAU, V. M. F. **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional**. Em Abero, Brasília, Ano 1, n. 8, agosto 1982.

CARDOSO, F. H. Dos governos militares a Prudente-Campos Sales. O Brasil Republicano III – Estrutura de poder e economia (1889-1930) FAUSTO, B. (Org) **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: Difel, 1977 p. 15-50.

CARDOSO, M. L. **Ideologia do desenvolvimento Brasil: JK – JQ**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARVALHO, A. M. P. de. **Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular**. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): ruptura ou continuidade nas relações público privado. In. SILVA JUNIOR, J dos R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Orgs) **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p. 125-140.

\_\_\_\_\_. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?** Tese de Doutorado defendida no Instituto de Economia da UNICAMP. Campinas, 2011.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação set/out/nov/dez 2003 n. 24. p. 5 -15.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento referência Fórum Nacional CNE – Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil**.

CÓRDOVA, R. de A. Anísio Teixeira, a universidade, a formação de professores, a pesquisa em pedagogia: do Manifesto dos Pioneiros à realização. In VILLAR, J.L. CASTIGNO, R. (Orgs). **Diálogos entre Anísio e Darcy**. Brasília: Verbena Editora, 2012. p. 111-150.

CUNHA, L. A. **Qual universidade?** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

\_\_\_\_\_. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DEI PINO, M. A. B. Política educacional e interesse internacional: a monetarização dos rumos da educação pública. In: AZEVEDO, José Clovis de. *Et all.* (Orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre. Ed. Universidade. Secretaria Municipal de Educação, 2000.

DORIGÃO, A. M. **Darcy Ribeiro e a Reforma da Universidade**: Autonomia, intencionalidade e desenvolvimento Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá – UEL, Programa de Pós-graduação em Educação. Maringá, 2015.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

EVANGELISTA, O. **A formação do professor em nível universitário** – o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938) Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a educação: um roteiro possível de leitura (1930-1950). **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 20, 1993 p. 87-125.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K.; SOUZA, A. G.; TITON, M.; AVILA, A. B. (Orgs). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

FAUSTO, B. **A revolução de 1930: historiografia e história**. São Paulo: Brasiliense, 1976.

FÁVERO, M. de L. de A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Matos. São Paulo; Cortez: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 149-177.

\_\_\_\_\_. **A universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar: Curitiba. N. 28, p. 17-36. 2006, Editora UFPR.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

FIGUEIREDO, J. R. **Modos de ver a produção do Brasil**. São Paulo: Educ: Campinas, SP: Editora Associados, 2004.

FONTES, S. S. **Anísio Teixeira, um educador iluminista: premissas da modernidade no Brasil (1924-1970)** Tese (Doutorado) – Programa de Ciências Sociais. Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2005.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 69, dezembro/99, p. 17-44.

FREITAS, L. C. de. **O partido como agente educativo em Gramsci**. Cascavel: Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2009. (Dissertação de Mestrado).

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **A formação e profissionalização do educador**: novos desafios sócio-políticos, ético-políticos e teórico-práticos. Florianópolis, 1996. Mimeo.

GATTI, B. A. (Org.) **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

\_\_\_\_\_. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e a Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Consciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1990.

GOMES, C. A. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GORENDER, J. **O escravismo colonial**. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

GUIMARÃES, A. P. **Quatro séculos de latifúndio**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

GUIMARÃES, C. S. **A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002)**. Revista Fundamentos, V. 2, n.1. Universidade Federal do Piauí, 2015.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Volume 2: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM, 1980.

HARVBEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HÜHNES, L. M. (Org.). **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.

IANNI, O. **Imperialismo na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 1985.

LAGARES, R., ALMEIDA. G. Q. M. de; SANTOS, J. S. dos. **Congressos e conferências nacionais de educação: espaços sociais democráticos de interlocução e planejamento.** Signos, Lajeado, ano 39, n. 1, p. 126-149, 2018.

LÊNIN. V. I. **O estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na Revolução.** São Paulo: Editora Hucitec, 1983.

\_\_\_\_\_. **O imperialismo: etapa superior do capitalismo.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

LIMA, K. **Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

MACHADO, M. P. **O pacto desenvolvimentista e as políticas de expansão da educação superior no Brasil de 2003 a 2011.** Tese de doutorado Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

MANACORDA, M. A., **História da educação: da antiguidade aos dias atuais.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MARIÁTEGUI, J. C. **Mariátegui sobre Educação.** São Paulo: Xamã, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana.** São Paulo: Expressão Popular: Clasco, 2010.

MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social: de um prussiano.** São Paulo: Expressão popular, 2010.

MARX, K. ;ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2010.

MAURICIO, L. V. (Org.). **Educação como prioridade/Darcy Ribeiro.** São Paulo: Global, 2018.

MEC. **Evolução do ensino superior no Brasil (graduação) 1962-1990.** Ministro José Goldemberg. Brasília, s/d.

MEC/INEP. **Modelos Institucionais de Educação Superior** Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Manifesto dos Pioneiros da Educação,** 1932.

MENDONÇA, A. W. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** mai/jun/jul/ago 2000 n. 14, p. 131-150.

\_\_\_\_\_. **Anísio Teixeira e a universidade de educação.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MICHELOTTO, M. R. UFPR: Uma universidade para a classe média. In: MOROSINI, MC. (Org) **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Inep, 2006, p. 73-84.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. A política de expansão e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba. N. 28 p 179- 198, 2006. Editora UFPR.

MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. e TORRIGLIA, L. P. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2009.

NETTO, J. P. **Pequena História da ditadura brasileira (1964 – 1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

NOVAES, A. **Consenso de Washington: crise do Estado Desenvolvimentista e seus efeitos sociais – um balanço crítico**. Revista Ensaio – n.1, v.1, ano 1, 2º semestre de 2008.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, J. K. **A marcha do amanhecer**. Rio de Janeiro: Best Seller, 1962.

OLIVEIRA, B. A. de. **O estado autoritário brasileiro e o ensino superior**. São Paulo: Autores Associados, 1981.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, nº 108, p. 739-760, out. 2009.

PAIM, A. A. A busca de um modelo universitário. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.) **Universidade e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982.

PEREIRA, M. de F. R. **Formação de Professores: debate e prática necessários a uma educação emancipada**. Chapecó: Argos, 2010.



PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez: 2011.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas: profissão docente e formação - perspectivas sociológicas**. Lisboa: D. Quixote, 1997.

PÔRTO JUNIOR, G. (Org.). **Anísio Teixeira e o ensino superior**. Brasília: Bárbara Bela, 2001.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a universidade brasileira: a vida em um percurso. Participação: Brasília. Ano 12 – n. 22 – dezembro de 2012 p. 44-56.

PRADO JUNIOR, C. **Evolução política do Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1975.

\_\_\_\_\_. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. **O dilema da América Latina: estruturas de poder e forças insurgentes**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1978.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Universidade para quê?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizatório: estudos de antropologia da civilização: etapas da evolução sociocultural**. São Paulo: Companhia das Letras; Publifolha, 2000.

\_\_\_\_\_. **Testemunho**. Rio de Janeiro: Apicuri; Brasília, DF: UnB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Universidade de Brasília: projeto de organização**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

QUEIROZ, M. I. P. de. **O mandonismo na vida política brasileira**. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, 1969.

RIBEIRO, M. P. **Mulheres: poderes herdados, poderes inventados**. Alto sertão da Bahia. (1885 – 1946) Política, História e Sociedade, Vitória da Conquista, v. 18, n. 1, p. 65-76, maio 2018. Acesso em 22 out 2021. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/5165/4820>.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 1998.

RIBEIRO, A. M. Reflexões sobre a utopia necessária e a universidade brasileira a partir de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. In VILLAR, José Luiz. CASTIONO, Remi (Orgs.). **Diálogos entre Anísio e Darcy**. Brasília: Verbena Editora, 2012, p. 27-59.

ROCHA, J. A. L. **Breve história da vida e morte de Anísio Teixeira: desmontada a farsa da queda no elevador**. Salvador: EDUFBA, 2019.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Anísio em movimento**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

ROSSATO, E. **As funções da universidade segundo Anísio Teixeira**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003.

RODRIGUES, J. **Frações burguesas em disputa e a educação superior no governo Lula**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 43 jan./abr. 2007. p. 120-136.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

RUY, J. C. **Biografia de uma nação: história e luta de classes**. São Paulo: Anita Garibaldi, Fundação Mauricio Grabois, 2018.

SALMERON, R. A. **A universidade Interrompida: Brasília 1964-1965**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, W. da S. **O liberalismo em Anísio Teixeira: os fundamentos para uma educação pública**. Tese (doutorado) Campinas, UNICAMP, 2016.

SAVIANI, D. Uma estratégia para a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador. Em Aberto, Brasília, Ano 1, n. 8, 1982. p. 16-20.

\_\_\_\_\_. **Ensino Público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: edição comemorativa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008b.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília v.14, n. 40, jan/abr. 2009; p. 143-155.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poesia Pedagógica** Goiânia V-9, N.1 jan/jun. 2011; p.07-19.

\_\_\_\_\_. **Aberturas para história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024):** por uma política educacional). Campinas: Autores Associados, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2016.

SCHAFF, A. **História e verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2010.

SGUISSARDI, V. O. desafio da educação superior no Brasil. Quais são as perspectivas? **Avaliação**, Campinas, v. 5, nº 2 (16), jun. 2000a.409.

\_\_\_\_\_. Educação superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política? **Educação Brasileira**, Brasília, v. 22, nº 45, p. 11-53, jul./dez. 2000b.

\_\_\_\_\_. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, nº 105, p. 991-1022, dez. 2008.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. A Educação Superior Privada no Brasil: Novos Traços de Identidade. In: SGUISSARDI, V. (org.). **Educação Superior: Velhos e Novos Desafios.** São Paulo: Xamã, 2000, p. 155-177.

\_\_\_\_\_. **Novas faces da Educação Superior no Brasil.** Bragança Paulista: EDUSP, 1999.

SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

SILVA, K. A. C. P. A., CASSETTARI, N., CRUZ, S. P. S., ROCHA, D. R. **Formação de professores: concepções e políticas.** Jundiaí, SP: Paco, 2017.

SNYDERS, G. **Feliz na universidade:** estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SMOLKA, A. L. B. MENEZES, M. C. (Org.). **Anísio Teixeira, 1900-2000.** Provocações em educação. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

SODRÉ, N. W. **Formação histórica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1962.

\_\_\_\_\_. **História da burguesia brasileira.** Petrópolis: Vozes, 1982.

SOUZA, S. C., **O pensamento-ação de Darcy Ribeiro e a universidade brasileira:** repensando a universidade necessária. Tese (Doutorado) Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2021.

SOUZA, E. de. **Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro** – o projeto educacional de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação – I PEE Rio de Janeiro (1980). Tese (Doutorado) Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

SOUZA, M. C. S. C. de. **Anísio Teixeira e a educação brasileira**: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

SOUZA, P. N. P. de. **LDB e a educação superior**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 2001.

SOUZA, S. C. **O pensamento-ação de Darcy Ribeiro e a universidade brasileira**: repensando a universidade necessária. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. **A universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1968. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

\_\_\_\_\_. **Diálogo sobre a lógica do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

\_\_\_\_\_. **Aspectos americanos da educação**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2006.

TRINDADE, H. **Universidade em perspectiva**: sociedade, conhecimento e poder. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr 1999 n. 10 p. 5-15.

VIANNA FILHO, L. Prefácio. In TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1968. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005, p. 45-120.

VIEIRA, S. R. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**: pedagogo, docente ou professor? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

VILLAR, J. L.; CASTIONO, R. (Orgs.). **Diálogos entre Anísio e Darcy**: o projeto da UnB e a educação brasileira. Brasília: Verbena Editora, 2012.

WEFFORT, F. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

