

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS DESAFIOS PARA A DEMOCRACIA \*

## THE FORMATION OF THE PROFESSOR AND THE CHALLENGES FOR DEMOCRACY

*Lourdes Carril\*\**

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo expor questões sobre o papel da escola pública e da formação do professor na construção da democracia considerando-se o contexto histórico da constituição da escola pública e da formação do professor na sociedade brasileira. Pretende-se apresentar algumas questões que envolvem a presença da escola pública em áreas degradadas da metrópole, tendo como base São Paulo e os bolsões de pobreza, em que se verifica a ausência do Estado e a configuração da periferia como local de marginalidade e exclusão. Nesse sentido, analisar a formação do professor também como aspecto importante para se compreender o papel da Educação e do espaço escolar como emancipadores ou de contenção social.

**Palavras-Chave:** Escola Pública - Periferia - Exclusão Social - Democracia - Contenção Social.

---

\* O presente artigo expressa algumas inquietações surgidas nas reflexões realizadas na pesquisa no Doutorado concluído em dezembro de 2003 sobre *Quilombo, Favela e Periferia: A longa busca da cidadania, em Geografia Humana, da FFLC/USP*. As presentes considerações fazem parte de discussões feitas no grupo de estudo da Faculdade de Educação sob a coordenação da Prof. Dra. Núria Hanglei Cacete e têm como premissa a realização de pesquisa sobre escola pública em áreas degradadas, problemática relacionada à segregação sócio-espacial urbana.

\*\* Professora no curso de Licenciatura de Formação de Professores de Geografia do Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET/SP e Doutora em Geografia pela FFLCH/USP.

## ABSTRACT

This paper has the objective to display questions about the function of the public school and the formation of the professor in the construction of the democracy considering itself the historical context of the constitution of the public school and the formation of the professor in the Brazilian society. It is intending to present some questions that involve the presence of public school in the metropolis degraded areas, having as São Paulo base and the areas of poverty, in which we verify the absence of the State and the configuration of the periphery as local of marginality and exclusion. In this direction, to analyse the formation of the professor as aspect important to understand the paper of the Education and the pertaining to school space as liberating or of social containment.

**Key words:** Public School - Periphery - Social Exclusion - Democracy - Social Containment.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de professores é um tema importante para a transformação do Brasil numa sociedade democrática uma vez que se parte do princípio de que a educação seria um ponto-chave para diminuir as distâncias entre as camadas sociais e para a concretização do ideário universalizante proposto pelas revoluções burguesas. Esse tema é pertinente para o Brasil contemporâneo, no qual a educação no âmbito do ensino público não se constituiu um instrumento fundamental para a transformação da sociedade. Tal processo tem uma historicidade específica porque a primeira constituição republicana ainda não atribuiu a responsabilidade da educação pública ao Estado, e, por outro lado, o curso histórico da implantação desse projeto mostra, no tocante à formação do professor, que, inicialmente, o ensino das primeiras letras ficara sob o encargo das famílias o ensino, seguido por “ajuda mútua”

entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados, não havendo, portanto, a preocupação em formalizar essa formação.

Sabemos que uma discussão sobre a Educação permeia todos os períodos históricos e os processos políticos que marcam a história da formação da sociedade brasileira. A problemática se instaura mesmo no interior das camadas sociais constituídas pelas elites intelectuais e econômicas. A construção de diferentes e desiguais camadas sociais, delimitadas pelo acesso ou não à cidadania na nação brasileira guarda e acumula características diversas de atraso e modernidade ao longo de seu desenvolvimento. Absorvendo ideais liberais, de um lado, mas de outro, resguardando os interesses dos grupos dominantes conservadores, sistematiza-se uma divisão mais ou menos pautada pelo pensamento liberal progressista, mas ancorado em práticas conservadoras:

Embora sejam lugar-comum em nossa historiografia, as razões desse quadro foram pouco estudadas em seus efeitos. Como é sabido, éramos um país agrário e independente, dividido em latifúndios, cuja produção dependia do trabalho escravo por um lado, e por outro do mercado externo. Mais ou menos diretamente, vêm daí as singularidades que expusemos. Era inevitável, por exemplo, a presença entre nós do raciocínio burguês - a prioridade do lucro, com seus corolários sociais - uma vez que dominava no comércio internacional, para onde nossa economia era voltada. A prática permanente das transações escolava, neste sentido, quando menos uma pequena multidão. Além do que, havíamos feito a Independência há pouco, em nome de idéias francesas, inglesas e americanas, variadamente liberais, que faziam parte de nossa identidade nacional. Por outro lado, com igual fatalidade, esse conjunto ideológico iria chocar-se contra a escravidão e seus defensores, e o que é mais, viver com eles. (SCHWARZ, 2000).

Tais especificidades no curso do desenvolvimento da sociedade brasileira tocam profundamente o campo da Educação, que, marcadamente retrata avanços e recuos na (re)construção da escola pública e na formação de seus profissionais. E, agora, com o processo de quase totalização da vida social instituída no âmbito da mercadoria, produzida e reproduzida enquanto espaço urbano metropolitano, a própria escola pública parece fazer parte desse mundo fraturado em que a exclusão social e o banimento social se estendem aos espaços públicos, à cidade que está fora do processo, ou seja, à não-cidade. Nesse quadro se entrelaçam as questões, tanto da escola pública, quanto às da formação de professores que se pretende expor.

## DISCUSSÕES SOBRE A FORMALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL

Segundo o historiador J. Honório Rodrigues, a Independência foi um movimento contra-revolucionário “que altera a superestrutura político-jurídica do novo país, mas não a infra-estrutura econômico-social”. Isso significou para Hilsdorf (2003:43) que: “Combinados os traços mentais de pragmatismo das Luzes e do Liberalismo Filantrópico, resultaram em um movimento de assistência e educação das massas”. Ocorre que, cerca de  $\frac{3}{4}$  da população era composta de escravos e o restante, grande parte, era de brancos livres e pobres. A proposta de educação pública não era extensiva a todos. Formaram-se grupos de indivíduos, classes de alunos, que, a cargo de um *decurião* (aluno mais adiantado) aprenderiam as primeiras letras.

A criação das Academias de Direito de Olinda e de São Paulo, em 1827 demonstra a valorizava-se a formação das elites. O ensino secundário será entregue às províncias (sob o controle do poder central). Cria-se o Colégio Dom Pedro II (1837), na Corte, com o objetivo de formar uma camada que tivesse acesso

aos cursos superiores. Com esse processo, houve o gradual abandono pelas províncias de seus liceus e ginásios, desobrigando-se do ensino secundário. Os liceus e ginásios secundários não davam acesso direto às Academias, obrigando os alunos a fazerem exames de ingresso aos cursos. Esse nível de ensino acabou sendo oferecido por particulares na forma de cursos avulsos das disciplinas preparatórias aos exames de ingresso.

Os debates republicanos trouxeram a temática sobre a Educação de forma intensa, tendo como defensores alguns ilustres, tais como Rui Barbosa e Liberato Barroso. Na contramão das proposições de ausência do Estado na Educação, eles enxergavam-no como o motor a constituir o cidadão. Os republicanos e a Educação por meio do Manifesto Republicano de 1870 expressam a preocupação com a Educação pela institucionalização da escola e apontam a importância do voto dos alfabetizados. Assim, a proposta da escola era pensada como parte de um projeto político que abarcaria as demandas de vários setores da sociedade. Havia um olhar também para a extensão da escola elementar, reivindicando a alfabetização das massas, mas não significando a real formação da escola pública de massas.

Com o sistema provincial, aprovado em 1887, criou-se o curso primário, com estudos seriados, regulares e simultâneos, divididos em 3 níveis; na criação de um imposto para financiar o ensino público, criação de Conselhos (Provincial e Municipais) para a direção do ensino cujos membros seriam eleitos e profissionalização do professorado, com a exigência do diploma de normalista (HILSDORF, 2003).

Contudo, somente na Constituição de 1934, ao contrário das anteriores (1824 e 1891), ficou clara a incumbência da União de instituir o Plano Nacional de Educação, abarcando o ensino de todos os graus e ramos, de maneira a controlar sua execução em todo o território nacional. O ensino primário deveria ser obrigatório e totalmente gratuito. Instituiu também a tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior. Tornou obrigatório o concurso público

para o provimento de cargos no magistério, determinou como incumbência do Estado a fiscalização e a regulamentação das instituições de ensino público e particular, além de determinar que à União caberia reservar no mínimo 10% do orçamento anual para a educação e o Estado, 20% (GHIRALDELLI JR., 2006).

## PROJETO LIBERAL PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Vale a pena ressaltar a presença de Anísio Teixeira, o principal articulador da *Escola Nova*, que deixou profundas marcas em nossa educação, principalmente, a partir da década de 30. Toda a sua obra se baseia na idéia de que a democracia depende do acesso de todos ao ensino. Segundo a educadora, Clarice Nunes, professora da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora da obra do educador (SILVA, 1998):

Anísio Teixeira implementou uma educação pública democrática para a população brasileira, nas reformas de ensino que liderou e nos órgãos que dirigiu [...] O trabalho dele rendeu frutos importantes, como a Universidade de Brasília (UnB). Mas o mais impressionante é que idéias lançadas por Anísio há mais de setenta anos ainda hoje se mostram úteis para nossa educação. Algumas delas estão sendo implantadas só agora. [...]¹.

Em 1920, o Estado mais rico não atingia mais que 28% da população em idade escolar; para cada quatro crianças em idade escolar, uma era analfabeta. Esse quadro não se alterou até a data de 1940 (GHIRALDELLI JR, 2006).

Na década de 1930, cidades como o Rio de Janeiro e São

---

¹ SILVA, A V. Anísio Teixeira. Ele rimou ensino com democracia. *Revista Nova Escola On-Line*. (História da Educação). Edição Agosto de 1998: site pesquisado: [http://www.ensino.net/novaescola/114\\_ago98/html/historiaeducacao.htm](http://www.ensino.net/novaescola/114_ago98/html/historiaeducacao.htm) - 26k.

Paulo ultrapassaram a casa de um milhão de habitantes. A urbanização fazia crescer o setor de serviços, criando alternativas ao trabalho braçal, levando os setores médios ou os aspirantes a tal exigirem educação e escolas. Nesse momento, Getúlio Vargas apresentava um plano para a educação baseada na difusão do ensino público, principalmente técnico-profissional, um sistema de colaboração com os Estados e a criação de um Ministério da Instrução e Saúde Pública.

Esse período é marcado pela efervescência do debate sobre a Educação em diversos níveis e instâncias da sociedade. Na década de 1930, ocorreram várias conferências. Entre uma conferência e outra se discutiu um Plano Nacional de Educação e temas da educação popular, ocorrendo a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932.

O manifesto redigido por Fernando de Azevedo expressava diversas linhas de pensamento - como as do filósofo John Dewey e a do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) entre outros. As reformas econômicas, segundo seus autores, não deveriam se dissociar das reformas educacionais. O manifesto propunha a retirar a escola e os programas de ensino dos "quadros de segregação social" vigentes, adequando a escola à nova sociedade urbano-industrial. Sugeria vínculos entre educação, época e sociedade, defendendo uma "educação nova", baseada nas tendências da sociedade e nas suas relações com a democracia (GHIRALDELLI JR., 2006).

O Manifesto, em seu subtítulo *O Estado em face da Educação* preconiza três temas: "a educação, uma função essencialmente pública"; a questão da "escola única"; a "laicidade, gratuidade e obrigatoriedade e co-educação".

Ao Estado caberia a função de promover a educação pública. A família delegaria ao Estado essa função.

O Manifesto defendia a gratuidade a todos, sua autonomia educacional, considerando o Estado a instituição competente para defender a educação dos interesses diversos presentes na sociedade.

Lembra que a escola deve atender aos interesses dos cidadãos e o professor teria de trabalhar o educando em suas aspirações pessoais.

Todavia, na década de 1930, as elites estavam divididas em grupos ideológicos de modo bem acirrado, produzindo reflexões pedagógicas marcadas pelas disputas políticas de então. Os quatro projetos: os dos ideários liberal, católico, integralista e comunista estavam em discussão.

O ideário liberal em educação caracterizou-se por aspectos, tais como: a igualdade de oportunidades e democratização da sociedade via escola; a idéia de orientação para o trabalho; a formação dos jovens para o mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de competências e a proposta da escola como posto de assistência social.

Anísio Teixeira, em seu livro *Educação não é privilégio* escreveu que a escola “não podia ficar no seu estagnado destino de perpetuadora da vida social presente”, mas que deveria transformar-se no “instrumento consciente e inteligente do aperfeiçoamento social”. A escola deveria ser a defensora da democracia. As desigualdades impossibilitariam a vida social sem o papel da escola como mecanismo democrático (GHIRALDELLI JR, 2006).

## PERÍODO AUTORITÁRIO E EDUCAÇÃO

A Constituição de 1937 marca uma inflexão sobre as propostas liberais presentes no Manifesto, incorporando preceitos, tanto liberais, quanto autoritários, mas procurando reestruturar o ensino e fortalecer o Estado-Nacional (ALCÂNTARA PAULISTA, 2002). Como se sabe, houve a extinção de partidos políticos, limitação das atividades dos sindicatos, restrição à entrada de imigrantes, e, a partir do Estado, criaram-se mecanismos para neutralizar as formas de organização do operariado.

Segundo Alcântara Paulista, no tocante aos debates educacionais, o período demarca sua neutralização e em nada se assemelha ao período anterior. A ação mais importante ocorre



com a reforma Capanema, que, praticamente, estruturou um sistema educacional ainda inexistente e que se tornou a base para políticas do Estado Novo e para as reformas educacionais posteriores:

[...] as propostas políticas nacionais e internacionais e as exigências do processo econômico geraram a necessidade de estabelecer uma política educacional, a qual, por sua vez, representava conciliação entre as propostas apresentadas pelos grupos políticos, que não significavam uma ameaça imediata para o Poder constituído (2002: 10).

Em 1942, entraram em vigor várias leis orgânicas estruturando o sistema educacional, como a Lei Orgânica do Ensino Industrial; em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial; em 1946, a Lei do Ensino Agrícola. A Lei Orgânica do Ensino Normal saiu em 1946, junto à Lei do Ensino Primário. Para satisfazer as necessidades da industrialização, criou-se um sistema de ensino profissionalizante em paralelo com a rede pública: o SENAI e o SENAC, em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e Confederação Nacional do Comércio.

A derrota do movimento da escola nova foi se consolidando na medida que outras legislações eram apresentadas e conforme os setores mais conservadores se organizavam e seus interesses passavam a se impor em bases privatistas sobre o Estado.

Nesse cenário se apresenta a tentativa de formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), em 1947, tendo o projeto sido arquivado em 1949.

A Comissão de Educação e Cultura do Congresso em 1957 reiniciou a discussão. Em 1958, a comissão recebeu o “substitutivo Lacerda”, de autoria do deputado Carlos Lacerda (UDN), baseado nos resultados do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino”, ocorrido em 1948, depositando na legislação os interesses dos proprietários do ensino privado (GHIRALDELLI JR, 1990).

A rede pública de ensino médio é importante ressaltar,

creceu substancialmente desde 1930, tornando-se um patrimônio nacional que os setores democráticos tinham entusiasmo em defender. Nesse contexto, cresce a luta dos empresários do setor privado contra os defensores do ensino público.

Nesse espectro de avanço das forças privatistas sobre o Estado e a Educação, organizou-se a Campanha de Defesa da Escola Pública na Primeira Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública, em maio de 1960, integrando setores de tendência liberal-conservadora, educadores mais radicalmente democratas e mesmo socialistas. O “substitutivo Lacerda” foi considerado uma ameaça privatista à escola pública vista como um instrumento social importante.

Em 1961, o projeto de LDBEN foi aprovado pela Câmara, faltando apenas sua aprovação pelo Senado. Conhecida como Lei 4.024/61, a primeira LDB permitiu a igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares, propiciando que as verbas públicas pudessem ser transferidas para a rede particular de ensino em todos os graus.

O outro período autoritário, que se inaugura a partir de 1964, em termos educacionais, foi pautado pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular, difusão de uma pedagogia baseada em técnicas e tentativas variadas de desmobilização ou demolição do magistério.

Exemplos da política educacional e mais propriamente das reformas de ensino dos governos militares são: a Lei 5.540/68 (ensino superior) e a Lei 5.692/71 (ensino médio). Ambas são resultantes dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development* (os acordos *MEC-USAID*)

A ótica dos acordos *MEC-USAID* era defendida pelo ministro do Planejamento do Governo Castelo Branco, Roberto Campos, em 1968, no fórum do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), que, sustentando a necessidade de orientar as diretrizes da escola para o mercado de trabalho. Para ele, o ensino médio deveria

atender à população em sua maioria, enquanto o ensino universitário deveria continuar reservado às elites. Assim, o ensino médio deveria ser ponte de formação do educando para o mundo do trabalho.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A REDEMO- CRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA**

O estabelecimento de um sistema de formação do professor secundário remonta à década de 1930, marcada por uma forte expansão da escolaridade em todos os níveis. Com a criação das primeiras universidades no país, nesse período, não se previa aí, cursos específicos para a formação de professores. A falta de uma instituição voltada precisamente à formação de professores se agregava à crescente necessidade de formação de professores para a escola secundária. As dificuldades encontradas no âmbito das próprias universidades para que as faculdades de filosofia realizassem essa tarefa levaram a faculdade de filosofia a se constituir em *locus* institucional privilegiado da formação de professores para a escola secundária, dentro e fora da universidade (CACETE, 2003).

Na década de 50, o ensino primário continuou com mais de 45% de professores leigos. Passado meio século é bastante significativo que se realize um debate sobre a escola pública e a constituição de seus profissionais.

O modelo básico de formação de professores para a escola secundária no País se caracterizou, historicamente, pela organização curricular baseada em dois conjuntos de estudos: as disciplinas técnico-científicas e as matérias didáticas e psico-pedagógicas. Tal modelo acabou por assumir feições distintas graças ao caráter institucional no qual foi desenvolvido. Nas universidades, sobretudo, públicas, via de regra, o bacharelado é cursado antes que a licenciatura. Nas demais instituições, predominantemente associadas à iniciativa privada, as licenciaturas

se constituíram como cursos individualizados que posteriormente se segmentaram com o advento das curtas licenciaturas.

Cacete (2003) aponta o fato de que, desde a década de 1960, o desenvolvimento do ensino superior no Brasil se caracterizou pelo estabelecimento de um setor público organizado basicamente sob a forma de universidade e um setor privado que se expandiu inicialmente como instituições isoladas. A autora verificou que em grande parte das instituições privadas surgidas nesse período, a expansão dos cursos de formação de professores se acentuou com a criação das licenciaturas curtas polivalentes a partir da aprovação da Lei da Reforma do ensino de 1º e 2º graus 5.692/71.

Nos anos 80, a estratégia de sobrevivência institucional utilizada pelas instituições privadas foi a de diversificação da oferta de cursos associada a um processo de fusão/incorporação de instituições isoladas e transformação de muitas dessas instituições em universidades e centros universitários. A razão deste fato está no caráter liberal que marca a tendência geral na dinâmica de extinção e abertura de cursos de graduação bem como à autonomia atribuída às universidades, tanto públicas quanto privadas, pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN 9.394/96, permitindo maior flexibilidade na criação e/ou extinção de cursos (CACETE, 2003).

Nos anos 90, ocorre um processo de retração da oferta de educação superior com uma tendência de oferta seletiva de cursos e saberes específicos comandado pelo mercado e para o mercado.

No Estado de São Paulo, a educação básica é oferecida principalmente pelo setor público, mas a formação de professores é realizada majoritariamente pelo setor privado de ensino superior. Somente 5,5% das vagas no ensino superior são oferecidas pelo setor público estadual e federal, 3,9% pelas instituições municipais e 90% pelo setor privado (leigo e confessional), das 499 instituições de ensino superior 459 são privadas (MEC/INEP, 2002). Cerca de 95% do professores da rede pública estadual são formados em cursos de licenciatura nas

instituições privadas.

A (re)construção de uma sociedade democrática no Brasil e a formação do professor continuam sendo um ponto crítico, acompanhando as questões gerais das desigualdades sociais aprofundadas com o novo modelo de desenvolvimento econômico brasileiro. A partir da abertura democrática, os movimentos sociais e os partidos de esquerda denunciaram o caráter privatista da educação brasileira, apontando a criação de um sistema educacional de dupla face: por um lado, uma escola paga a altos preços para os mais ricos, capaz de levar o educando à universidade; por outro lado, a “escola mal-instalada, mal-aparelhada, distante, suja e burocratizada da rede pública”, oferecida aos filhos dos trabalhadores. Afirmou-se também que cerca de 18% das crianças de 7 a 14 anos estariam fora da escola, em São Paulo. A reprovação na primeira série do 1º. Grau ficou em torno de 34%. Em bairros populares de São Paulo, mais de 95% dos jovens estavam fora da escola pública de 2º. Grau (GHIRALDELLI JR, 2006).

Na década de noventa, a inserção da economia brasileira aos novos patamares da revolução tecnológica e o assente ao Consenso de Washington<sup>2</sup> pelos governos brasileiros que se sucederam trouxe novas configurações à exclusão social, e a oferta do ensino público e gratuito, agora, apresentam características bem definidas no interior da sociedade brasileira que se tornou essencialmente urbana.

Um dos fenômenos mais notáveis de São Paulo no final do

---

<sup>2</sup> O Consenso de Washington foi cunhado a partir da reunião entre diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano, em Washington, em 1989, convocados pelo Institute for International Economics, entidade de caráter privado. O tema do encontro *Latin Americ Adjustment: Howe Much has Happened?*, visava a avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina. (Do livro: *Para conhecer o Neoliberalismo*, João José Negrão, pág. 41-43, Publisher Brasil, 1998).

século XX é o crescimento da violência. A expansão da mancha urbana paulistana materializou a historicidade de um processo de exclusão e de reprodução das forças produtivas que tornaram possível a existência da cidade. Como o fenômeno da exclusão faz parte do próprio existir do capitalismo, não sendo, portanto, recente, torna-se necessário explicitar seu significado no período atual, porque estamos diante de um novo movimento de exclusão social, que, na verdade, encampa de forma diversa, um número maior e variado de pessoas, de faixas etárias distintas e de camadas sociais diferentes. São desempregados ou jovens universitários recém-formados que não são (re)incorporados rapidamente ao mercado de trabalho; a exclusão ganha aqui destaque nas hiperperiferias da cidade de São Paulo, onde há toda a sorte de escassez e onde moram os mais pobres.

Quanto ao significado atual da exclusão, Martins (1997:33) explica que:

A sociedade moderna está criando uma grande massa de população sobrando, que tem pouca chance de ser de fato reincluída nos padrões atuais do desenvolvimento econômico. Em outras palavras, o período da passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão está se transformando num modo de vida, está se tornando mais do que um período transitório.

As pessoas procuram alternativas de inclusão econômica, que, muitas vezes, desfiguram a dignidade do ser humano. A favela como moradia precária do trabalhador de baixa renda encontra-se na divisão social e espacial do trabalho. No entanto, muitos moradores da favela hoje não têm acesso ao emprego formal e lhes faltam perspectivas.

Para Martins (idem, p.35), "a nossa sociedade está se transformando numa sociedade dupla, duas 'humanidades' na mesma sociedade", as pessoas encontram-se em uma espécie

de “mundo à parte”. Esta é, para o autor, a característica da nova desigualdade, uma vez que todos têm o que comprar e o que vender, da droga ao próprio corpo; enfim, o trabalho precário é o símbolo da sociedade capitalista atual.

As hiperperiferias (TORRES *et al*, 2003) são um fenômeno social perceptível na paisagem das metrópoles brasileiras. Elas expressam o novo formato da segregação sócio-espacial urbana, que se verifica pela destituição do desenho antigo; o trabalhador podia colocar em prática o modelo da autoconstrução nas áreas periféricas, as quais eram loteadas e os lotes vendidos a preços baixos. Embora, muitos deles tivessem que passar pela regulamentação do Estado por serem clandestinos, o que denuncia o caráter precário e perverso do modelo, a própria possibilidade de construir denotava a existência do emprego. Com o desaparecimento de postos de trabalho e a reestruturação produtiva metropolitana, o trabalhador de baixa renda e de pequena qualificação profissional e baixa escolaridade não consegue reproduzir-se socialmente, sendo alijado do mercado de trabalho. As melhorias de transporte e a urbanização de favelas e das periferias o empurraram para outros locais da cidade, sejam locais mais próximos dos centros urbanos, sejam favelas, próximos às áreas de mananciais ou de condomínios fechados construídos nas áreas periféricas. Mas, o processo demonstra a constituição de bolsões de pobreza em qualquer lugar da cidade. Essas hiperperiferias crescem hoje contendo a pobreza, a miséria e as concentrações etnoraciais, realidades reprimidas que emergem no cenário urbano violento.

Esse contexto de segregação espacial urbana contemporânea expõe as fraturas da construção de uma sociedade democrática e, a partir da escola pública e da formação do professor, verifica-se que a sua degradação se dá na própria medida da degradação urbana. Entender o papel da escola pública nas áreas degradadas das metrópoles, ou seja, nas hiperperiferias, faz parte das questões aqui trazidas.

Se os núcleos periféricos, diferentemente dos anteriores,

estão mais próximos dos espaços fechados e seguros da elite próspera da cidade, como se configura a escola pública na interface desses mundos diferentes?

Se as periferias contemporâneas são lugares em que o Estado não está, como decifrar a escola pública nesses locais? Quem são os professores? Onde estão sendo formados?

Ponto polêmico tem sido também a formação de professores do Ensino Fundamental a partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Determinou-se que o professor teria que ter formação superior. Quanto às primeiras séries do Ensino Fundamental, a LDB inovou: gerou a existência de um substituto da habilitação magistério, já então desaparecida e transformada na modalidade Normal em nível médio, criando os institutos superiores de educação. Segundo a Lei, poderiam atuar de tripla forma: poderiam oferecer o curso Normal superior, fornecer formação pedagógica para diplomados em faculdades e/ou universidades, mas que quisessem se dedicar à educação básica e, finalmente, poderiam se responsabilizar por aperfeiçoamento e/ou educação continuada para os que já são profissionais de ensino.

O acesso ao ensino público foi considerado: "obrigatório e gratuito é direito público subjetivo". Em consequência, "o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente". Criou-se o instrumento do mandado de injunção (art. 5º. LXXI), a ser concedido sempre que "a falta de norma reguladora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania" (ADRIÃO & OLIVEIRA, 2001).

Sobre as questões financeiras de ensino a LDB deixou várias portas abertas para as instituições privadas carregarem recursos públicos para seus cofres. Mas, fixou prazos para que a União, Estados e Municípios viessem a repassar seus recursos para a educação, discriminando que as autoridades estariam incorrendo



em crime caso não obedecessem tais prazos. Finalmente, disse o que poderia ser considerado despesa com a manutenção do ensino e que não deveria ser, colocando um ponto final à velha prática de descarregar sobre o título “despesa com educação” todo e qualquer evento nas esferas do poder político. Criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, mas a União ficou livre de certas obrigações financeiras predeterminadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores e a escola pública fazem parte do modo de vida e organização social e constituem elementos da modernidade que veiculam uma pretensa razão universalizante, segundo MOLL (2000), podendo ser “Definida como um dos elementos agregadores do tecido social na construção da ordem moderna [...]”. Enquanto tal, a proposta se apresenta como elemento definidor das relações Estado e Sociedade Civil, na perspectiva do *Contrato Social*, porém elaborando “articulações inéditas e compondo elementos de uma esfera social pública e não, exclusivamente, estatal” (MOLL, 2000:16). Em outras palavras, será necessário analisar mais profundamente de que maneira a sociedade brasileira abarca a escola pública, quais suas perspectivas no nível comunitário sobre a questão da segregação espacial e urbana e suas relações com o espaço escolar como também reproduzidor do processo de banimento social.

Em que medida, a constituição da esfera pública da instituição escolar no Brasil ocorre tão somente como forma estatal de estabelecimento de um espaço de ensino, descolado das movimentações e traçados internos à comunidade, faz parte também dos universos culturais e territoriais diferenciados e hierarquizados social e economicamente.

O sistema educacional institucionalizado pelo Estado coloca

a escola pública como o signo da nação. Entretanto, as contradições que marcam a construção da sociedade brasileira apontada por MORAES (2002), na sua forma de constituir as relações entre Estado, Sociedade e Território, devem ser analisadas para se compreender o divórcio entre território e nação que se estabelece no processo histórico da projeção e do estabelecimento dos interesses econômicos hegemônicos no Brasil.

Se as questões sociais são fundamentais para entender o capitalismo brasileiro, a formação do território nacional nos permite entender as tensões sociais e econômicas que emergem e se aprofundam. O planejamento estatal contribuiu para o crescimento econômico, enquanto a sua ação territorial tornou factível às classes sociais engendram resultados diferentes do mesmo processo.

Trata-se, na verdade, de como se formulou um projeto político baseado no território como representação desse mesmo projeto, se estabelecendo nele os embates entre as camadas sociais. Historicamente, o Estado se apressa em propiciar as condições necessárias para o atendimento das frações que constituem as elites nacionais e internacionais. A valorização do território enquanto acesso aos fundos territoriais e à disponibilidade de mão-de-obra se fazem antes do que à própria sociedade, não se efetivando um pacto político que permitisse a participação das camadas subalternas. Estas são amplo reservatório de trabalhadores de baixa remuneração. Negros, brancos, pardos e indígenas compõem essa reserva ilimitada de mão-de-obra. Enquanto o Brasil crescia economicamente, esse enorme contingente de trabalhadores urbanos e rurais não se inseriu à riqueza.

O espaço concreto das relações que se totalizam na sociedade capitalista constituiu-se nas metrópoles. Clivadas por camadas sociais de diversas origens, de migrantes provenientes do meio rural, vindos de outras regiões brasileiras, elas expõem o banimento espacial no interior dos seus *guetos*. Os indivíduos das classes populares são, assim, excluídos do patrimônio sócio-histórico e cultural da cidade, constituindo, portanto, a negação

da própria cidade como *lócus* da cidadania e da democracia quanto ao uso do espaço.

São essas relações sociais e econômicas que historicamente constroem a escola pública brasileira, as quais devem ser mais profundamente analisadas, porque traduzem a forma com que se encontram combinados todos os elementos contraditórios de uma sociedade desigual. Sendo parte de uma fração espacial que comporta diversas simbologias e signos, representando também a totalidade social, a escola e seus professores devem ser entendidos na perspectiva da análise das possibilidades do devir da democracia que ainda está por se construir.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. & OLIVEIRA, R. P. de (orgs.). *Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.
- ALCÂNTARA PAULISTA, M. A S. *“Para promover a grandeza da Nação”*. O Estado Novo e o projeto para a educação nacional. Tese (Doutorado em História Social). FFLCH/USP. São Paulo, 2002.
- CACETE, N. H. *A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional: Da Faculdade de Filosofia ao Instituto Superior de Educação. A referência da formação do professor de Geografia*. Tese (Doutorado em Geografia). FFLCH/USP. São Paulo, 2002.
- CARRIL, L. de F. B. *Quilombo, Favela e Periferia: A longa busca da cidadania*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2006.
- GHIRALDELLI JR., P. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.
- HILSDORF, M. L. S. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.
- MARTINS, J. de S. *Exclusão Social e a Nova Desigualdade*. São

Paulo: Paulus, 1997.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Cadastro das Instituições de Educação Superior*. Disponível em: <http://inep.gov.br/>.

MOLL, J. *Histórias de Vida, Histórias de Escola. Elementos para uma pedagogia da cidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MORAES, A C. R. de. *Território e História no Brasil*. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002.

ROLNICK, R. *A cidade e a lei. Legislação, Política Urbana e Territórios na Cidade de São Paulo*. São Paulo: Fapesp/Studio Nobel, 1997.

SANTOS, M. & SILVEIRA, M. L. *O ensino superior público e particular e o território brasileiro*. Brasília: ABMES, 2000.

SCHWARZ, R. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2000.

SILVA, A V. Anísio Teixeira. Ele rimou ensino com democracia. *Revista Nova Escola On-Line*. (História da Educação). N. 114. Agosto/1998. Disponível em: [http://www.ensino.net/novaescola/114\\_ago98/html/historiaeducacao.htm](http://www.ensino.net/novaescola/114_ago98/html/historiaeducacao.htm).

TORRES, H. da G.; MARQUES, E.; FERREIRA, M. P.; BITAR, S. "Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo". *Revista Estudos Avançados*. (São Paulo). v. 1, n. 47, 2003. p. 97-128.