

A incipiente história do educador profissional no Brasil

Vicente Fideles de Ávila

Com formação em Filosofia e Pedagogia, o autor é Doutor em Políticas e Programação do Desenvolvimento, pela Université de Paris I – Sorbonne, e docente do Programa de Mestrado em Educação – Formação de Professores da UCDB.

Observando a rigor, a história do educador profissional brasileiro é ainda principiante e truncada. Configurada, sistematicamente, em âmbito nacional com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, a de n. 4024/61 – Títulos VII e VIII, sofreu ingerências coibidoras essenciais na ditadura, de 1964 a 1984, para se obrigar a renascer das cinzas a partir de 1985.

O fato de a educação brasileira estar mal, o que não é novidade para ninguém, tem aí, em grande parte, a sua origem real. –Como a educação, enquanto efeito-produto, pode ser boa, em termos de quantidade e qualidade indissociáveis, se a sua causa-agenciadora, o “educador”, ainda se encontra na situação de “franco-atirador”, sequer ciente de que se espera dele educação e não apenas ensino?; se a sociedade lhe cobra resultados, que a satisfaçam, sem lhe mapear o seu próprio perfil de futuro e lhe colocar à disposição as condições e os

meios mínimos, sobretudo de efetivas formação e sustentação, para que subsidie a sua sadia evolução através do cuidado com as sucessivas gerações de crianças e jovens que lhe são confiadas?

Alguém poderá contrapor, o Brasil sempre teve, mesmo que em quantidade insuficiente, os seus profissionais da educação: veja, a título de exemplo, a criação dos quadros docentes das Faculdades de Direito de São Paulo e Olinda, pela Lei Imperial de 11 de agosto de 1837; do Pedagogium, também no Rio mas destinado a formar pedagogos para todo o Brasil. Em 1890; de Colégios Estaduais, assim como de Escolas Normais, em pontos estratégicos dos Estados mais representativos da época, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco, Ceará, e outros, na primeira metade deste século XX.

Isso é verdade. Só que esses profissionais de então nunca foram idealizados,

preparados e contratados para *educar*mas, sim, *ensinar*. Ressalvadas honrosas exceções de dissidências, principalmente nos campos de literatura e da arte, o que se pretendeu e efetivamente se fez foi a rigorosa instituição de reduzidos e elitizados quadros docentes públicos de *ensinadores*. Mas é de se observar que até essa função veiculadora restou extremamente limitada, considerando-se que inclusive o ato de ensinar (repassar conhecimento) ficara reduzido ao âmbito dos manuais (impressos ou manuscritos), submetidos à censura de ideologias e interesses oligárquicos, protótipos conceituais e operacionais da máquina pública de condução da vida nacional, constituída, ela mesma, pela contínua sucessão dos expoentes de cada ciclo de predominância econômica: do mais primitivo, o da extração madeireira, nos primórdios da Colônia, ao mais recente, o do “café com leite” ou café e pecuária, reinante absoluto até o final da década de 50, quando se deram os primeiros passos rumo à industrialização brasileira em escala.

Até as proeminências universitárias, portadoras de privilégios dos mais altos escalões da administração pública e do pomposo título “Lentes”, nada tinham a ver com a função de *educar*; aliás, nem mesmo de *ensinar com isenção*. Isso intencionalmente, porque, etimologicamente, “lente” deriva da elisão do termo latino “legentis”, cujo nominativo significa exatamente *leitor ou aquele que lê* (elidindo ou cortando a sílaba “ge” e a terminação “m” do acusativo “legentem”, tem-se “lente” ou simplesmente, retirando o “ge” da forma ablativa “legente”, e assim por diante). Com

muitíssimo mais propriedade etimológico-semântica, a denominação “lente”, no contexto educacional, poderia ter sido derivada, ou pelo menos inspirada, de “lens-tis”, nome latino de *lentilha*, cujo formato arredondado e abaulado passou a significar também *lente óptica*, capaz de aumentar e melhorar inclusive a visão humana das coisas e do próprio mundo. Assim entendido, o *lente* em questão ter-se-ia configurado como autêntico educador, já que *educar* vem de “*e*” (*de* com sentido de origem procedência) + “*ducere*” (*guiar, levar, conduzir*, etc.; portanto sempre de algum lugar para alguma direção). Educador este capaz de captar e redimensionar os raios de luz do saber para sulcar (queimar) e alumiar alternativos caminhos *guiadores* da constante e carente marcha de nossa sociedade em busca de rumos próprios, assegurando o equilíbrio das *constantes* de sua identidade com a *dinâmica* complexidade que a forma e contextua.

Todavia, assim não o quiseram nossos antepassados, *donos do poder* até de construção contínua da nação pela via da educação. Preferiram, por vezes, prefere-se ainda, pulverizá-la pela subordinação do saber (conhecimento) e da população servil aos interesses colonizadores metropolitanos e oligárquicos internos, veiculada por “lentes”, tanto universitário quanto dos níveis básicos de escolarização (cursos primários, ginásial, e colegial ou científico), autênticos leitores profissionais dos supra-referidos interesses. Qualquer dúvida a esse respeito será dissipada pela observação de toda a Lei Imperial de 11/08/1827, sobretudo do seu art. 7^o.

Mas, perguntará alguém, e a liberdade de cátedra... e a autonomia universitária? –São, na verdade, dispositivos intencionais de legislação muito *recente e relativa*. *Recente*, porque: a) só em 1945 (Decreto n. 8.393/45) se teve a ousadia da concessão de autonomia administrativa, didática e financeira à ex-Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro; b) passados 16 anos, em 1961, essa concessão se estendeu a todas as universidades brasileiras, oficialmente reconhecidas, pelo art. 80 da LDB n. 4024/61; c) sendo regulamentada 7 anos após, pela Lei n. 5.540/68, que, inclusive. Extinguiu o regime de “cátedra”; e d) tornando-se dispositivo constitucional só em 1988, art. 207 da Constituição em vigor. *Legislação relativa*, tendo em vista a abrangência e os estreitos limites circunstanciais da concessão: a) em 1945, restringia-se à ex-Universidade do Brasil, sediada na também ex-capital da República, fato que colocava o objeto da concessão na condição de *autonomia diretamente vigiada* pelo Poder Central; b) em 1961, a extensão legal da prerrogativa a todas as universidades brasileiras constituía matéria dependente de regulamentações concernentes à estrutura e ao funcionamento institucionalizados da vida universitária, que só aconteceram em 1968; c) 1968 foi o ano em que veio à luz a Lei n. 5.540, em pleno recrudescimento da ditadura (deu-se autonomia legal com a mão esquerda mas, ato simultâneo, tirou-se com a direita, e por completo, qualquer tipo de liberdade, sobretudo a do livre pensar, agir e comunicar); d) em 1988, a autonomia tornou-se dispositivo constitucional, mas para um

contexto universitário jamais realmente consciente e preparado para exercê-la de fato: até hoje, pede-se (não se busca conquistar) *autonomia com garantia*, ou seja, reivindica-se autonomia que não implique desestabilização de domínios demarcados e responsabilizarão por riscos dela decorrentes até para efeito de seu exercício e aprendizado.

Ademais, o isolamento social caracterizado pela rarefação das famílias populares da zona rural (mais de 70% de acordo com o Censo de 1940), e em pequenas cidades totalmente dependentes da produção campestre acarretava o seu fechamento em células-clãs, em que a responsabilidade educacional recaía sobretudo nas *figuras paterna*, em termos de *referencias e rigor*, e *materna em matéria da impregnação de princípios morais e de sua cobrança no curso dos procedimentos cotidianos*. Nesse estado de fechamento, os clãs familiares se permitem receber apenas dois tipos de influências, também por dois canais bem característicos: o da compulsória subordinação às regras do jogo oligárquico, pela porta da sala e através da figura paterna, e as regras de conduta da moral cristã (do cristianismo tradicional anterior ao Concílio Vaticano II, ocorrido de 1962-1965) pela porta da cozinha ou no campo de atuação consuetudinária da mãe. No fundo, esse fechamento (sob as formas do recato, da prudência, da aparência de neutralidade e respaldo por parâmetros cristãos de conduta externa consagrados e universalmente indiscutíveis) representava a principal estratégia de equilíbrio e sobrevivência no fogo cruzado dos interesses da polari-

zação subordinadora, permanentemente reinante, no seio das próprias divergências oligárquicas. A educação era, portanto, questão materno-paterna e se processava no estreito circuito das sucessões de gerações familiares, blindado contra ingerências externas, até de outros clãs familiares não afins, visto que qualquer descuido nessa área poderia representar o desmantelamento substancial da família que não se precavesse devidamente. Em síntese, até a instrução mais simplificada, como o aprendizado básico da leitura e da escrita rudimentar, era rechaçada tanto pelos interesses oligárquicos, face ao risco da tomada de consciência do subjugo, quanto pelos próprios clãs familiares, tementes de que ameaçasse a sua sobrevivência no universo de forças polarizadoras em que, sem meio-termo, ou se equilibravam ou se implodiam.

Só que essa estratégia de sobrevivência e convivência social, milenar no mundo e secular no Brasil, sofreu impactos e alterações irreversíveis à chegada da industrialização em escala, alavancada pelo vertiginoso progresso científico e tecnológico. A exemplo do que aconteceu nos países nórdicos, sobretudo europeus, na segunda metade do século XIX, também as coisas aqui no Brasil começaram a passar por brutal transformação, justo no início também da segunda metade do século XX (com um século de atraso, portanto): aglomeração urbana, formação da clamada classe operária, secundarização e terceirização da economia, coletivização da convivência social, substituição dos oligopólios rurais pelos empresariais

urbanizados, desmantelamento dos clãs familiares isolados, presença e influências marcantes dos meios de comunicação de massa, sobrevivência dependente de emprego, todos deixando o lar para trabalhos fora (inclusive a mãe-de-família), mudanças radicais nos hábitos e costumes, e assim por diante.

É nesse contexto que a sociedade brasileira começou, a partir principalmente do final da década de 50 a abrir espaço para o educador profissional até sem que se tivesse consciência disso. Por circunstâncias típicas da nova dimensão social, o lar foi se reduzindo à condição de simples teto para encontros familiares nos intervalos do trabalho e a escola, até então responsável apenas pelo lado institucional da educação, passou a constituir-se instância educacional única para as crianças das classes trabalhadoras e empresariais.

Em outros termos, o professor, tradicionalmente preparado e mentalizado (em grande parte sequer preparado) para o simples ato de *ensinar*, se viu e se vê às voltas com a pesada e complexa sobrecarga que abrange todo o processo educar-ensinando, processo que chega a exigir conhecimentos e posturas de suprimento até dos relacionamentos paternos, maternos e fraternos, assim como de equilíbrio e perspectivas de vida pessoal e social ao ensinar matemática, geografia, física e história, por exemplo. E mais: tudo isso deve ser orientado por referenciais axiológicos dinâmicos, vez que as imutáveis tabelas de parâmetros valorativos fixos desapareceram do curso da história, inclusive pelo fato de que o homem individual e coletivamente vem

se conscientizando de que pode tornar-se mais *sujeito-agente* que *objeto-indireto* da história, que memoriza a sua incessante marcha *pelo universo*.

A escola deixou de ser *entidade de ensino* e precisa tornar-se *núcleo educacional*, de formação do cidadão e da nacionalidade, em processo que permita ao *educando-aluno* desenvolver e harmonizar, continuamente, as suas potencialidades de saber, de auto-equilíbrio emotivo-racional, de participação e liderança, de análise criativo-produtiva pessoal, de convivência construtiva na pluralidade social, de autoconfiança e agilidade no processo de adaptação e participação das evoluções sociais programadas e compulsórias, de projeção de perspectivas pessoais e societárias, de avaliação e redimensionamento de processos e de muitos outros eixos, e respectivos desdobramentos, implicados pela dinâmica educacional em evolução e aperfeiçoamento permanente.

Apavora-nos, no momento, a constatação de nos encontrarmos nessa situação de complexo desafio e pesada responsabilidade, na condição de educadores (ou pelo menos de assim nos intitularmos) e instituições educacionais, sem prévia programação e preparação para tal, inclusive pelos fatos de que os vinte anos da ditadura (1964-1984) nos mantiveram afastados e alienados dessas implicâncias educacionais e de que a sociedade nos cobra isso hoje, e abruptamente, sem nos consultar se tivermos ou não a chance e os meios para exercitarmos competências nessa matéria.

E a cobrança da sociedade é *implacável*, não só pelas reclamações de insuficiência quantitativa e má qualidade, mas também, e sobretudo, porque as famílias simplesmente vão à luta pela sobrevivência, no caso das camadas populares, ou à corrida pela manutenção e ampliação de padrões sócio-econômicos, o que é típico das classes média-alta e de elite, de certo modo *despejam* seus filhos na instituição escolar, não importando de que nível ou iniciativa, se gratuita ou paga, tornando de fato, até por necessidade, a educação atribuição e responsabilidade praticamente exclusiva da escola e de cada componente seu, no máximo apoiada por convívios e acompanhamentos familiares e fortuitos. E nosso espanto sobe de escala quando nos lembramos que essa sociedade é ainda, e em grande parte, continuação daquela totalmente fechada por famílias até bem pouco *ensimesmadas* (assunto já referido em parágrafos anteriores desta análise), oriundos dos quais somos todos os educadores brasileiros com idade a partir dos quarenta e cinco anos.

À guisa mais de abertura que de conclusão desta breve análise, sobre a ainda incipiente história da profissionalização do educador brasileiro, algumas inferências significativas podem ser apontadas à continuação, ampliação e ao aprofundamento de abordagens históricas e teórico-operacionais dessa problemática:

1^º) Queiramos ou não, a evolução histórico-social da realidade brasileira nos impõe, *como fato irreversível*, o desafio de buscarmos soluções no sentido de que tanto a instituição escolar quanto os seus inte-

grantes nos mentalizemos, nos organizemos, nos preparemos e nos lancemos ao trabalho como autênticos agentes da educação de nossas crianças e juventude, rompendo os laços que nos prendem historicamente à acanhada função de meros professores (*aqueles que apenas professam*) ou de *ensinadores-leitores* de manuais que não prospectam identidade e perspectivas pessoais e societárias para a caminhada de nosso povo como nação capaz de se tornar e manter dona de seu destino futuro.

2ª) A batalha em busca de soluções teórico-operacionais para a formação e manutenção digna de nossos educadores-profissionais, em termos tanto de correlação das defasagens já existentes quanto de filosofia, política e metodologias de ação futura, não comporta desânimo e pessimismo, como o de quantos, e muitos, que se ocupam de *análises-lamúrias dos mecanismos opressores*, passados e presentes, que não prospectam rumos reais e possíveis de aviamento, por vezes até desestimulante e impedindo a que outros se encorajem por tentar.

3ª) Esse perfil histórico sobre a profissionalização do educador brasileiro, em fase tão-somente inicial e absolutamente carente de resumos e insumos, assegura a firme convicção de que vastíssimo é o campo aberto à sistematização, produção e disseminação dos conhecimentos requeridos às fundamentações e metodologias de trabalho, dessa nascente categoria profissional, cujo espectro funcional vai muito além da atuação professoral hoje ainda plenamen-

te vigente em todo o território brasileiro.

4ª) A questão da formação do educador, no contexto da instituição escolar brasileira (inclusive universitária), alcançará, necessariamente, o repensar e o redimensionar contínuos dessa instituição em termos de seu projeto educacional, com implicações de longo, médio e curto prazos, e envolvendo ensino-pesquisa-extensão-administração, no caso específico da instituição universitária, assim como ensino-pesquisa-administração nas de 1º e 2º graus.

Observa-se, por fim, que inúmeros aspectos não contemplados nesta rápida retrospectiva, relacionados histórica ou projetivamente com a formação do educador-profissional brasileiro, deverão constituir objeto de explorações e aprofundamentos sistemáticos no curso produtivo e duradouro de programas de pesquisas, iniciativas e experiências que visem a busca de soluções para os graves problemas do presente e de urgentes perspectivas de futuro para a educação brasileira.

Espera-se que o recém-criado Programa de Mestrado em Educação, na área de concentração FORMAÇÃO DE PROFESSORES, impulse a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e demais agências incumbidas da importantíssima função formadora de nossos educadores, a de fato investirem e se comprometerem com as pesquisas, iniciativas e experiências supramencionadas, pois delas descortinarão os horizontes sócio-vitais de que tanto carece, neste momento, a própria nação brasileira.