



EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: REFLEXOS DA CRISE DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

*Eunice Ladeia Guimarães Lima**
*Magali Aparecida Alves de Moraes***
*Mauren T. Grubisich Mendes Tacla****

RESUMO

Este artigo analisa alguns aspectos relacionados à crise da Universidade no Brasil. Entre eles a sua desvinculação com a realidade, seus currículos defasados, seu saber fragmentado, a desvalorização da carreira docente e o escasso incentivo à pesquisa. São apontados vários autores que defendem a produção e disseminação do conhecimento produzido na Universidade e a formação de professores continuamente alimentada pela pesquisa e pelo ensino. Faz uma breve retrospectiva histórica sobre a criação do Curso de Pedagogia e sua evolução face à legislação vigente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Ensino Superior; Crise na Universidade.

ABSTRACT

The present work analyses some aspects related to the University crisis in Brazil. Among them its dissociation with reality, inadequate curriculum, fragmented knowledge, devaluation of the teacher career and lack of incentive to research. Many authors are pointed who defends that the production and dissemination of knowledge produced in University and the formation of teachers must be continually improved for the research and teaching. It makes a short historical retrospective about the creation of Pedagogy Course and its evolution face to the on going legislation.

KEY-WORDS: Teachers Formation; Superior Teaching; University Crisis.

* Docente da Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz – SP. Pedagoga.

Mestre e doutoranda em Educação/UNESP – Marília – SP.

** Docente da Faculdade de Medicina de Marília - FAMEMA – Marília - SP.

Psicóloga, Mestre e doutoranda em Educação/UNESP – Marília - SP.

*** Docente do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Filadélfia – UniFil.

Enfermeira, Mestre em Educação/UEL – Londrina – PR.

Aluna especial do Programa de Doutorado em Educação da UNESP – Marília – SP.

Crise da Universidade no Brasil

Segundo FÁVERO (1989) a(s) crise(s) pela(s) qual passam as universidades envolve(m) a questão social. Atinge(m) tanto os países com sólida tradição universitária, como os demais. A Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, em seu relatório para a UNESCO, destaca que “numa grande parte do mundo em desenvolvimento o ensino superior está em crise há cerca de dez anos. As políticas de ajustamento estrutural e a instabilidade política oneraram o orçamento dos estabelecimentos de ensino. O desemprego de diplomados e o êxodo de cérebros arruinaram a confiança depositada no ensino superior” (DELORS *et al.*, 2000, p.140).

Em se tratando de Ensino Superior no Brasil, à crise atual se somam os já históricos problemas que vêm desde a implantação do ensino superior no país, conforme bem apresenta CUNHA (1980) em seus estudos.

Parece que o denominador comum da crise é o colapso de instituições que já não satisfazem a interesses do passado. Existe então, o desafio da luta pela melhoria quantitativa e qualitativa, a universidade que possa beneficiar a maioria e não colaborar para a exclusão social.

Alguns pontos, de acordo com FÁVERO (1989), que estão ou continuam provocando a crise da universidade: crescimento desordenado e até estimulado de universidades e, sobretudo, de escolas isoladas, aliado ao acelerado processo da privatização do ensino superior no país; falta de estabilidade orçamentária nas instituições universitárias que muito têm contribuído para que não se assegure o bom funcionamento de suas atividades acadêmicas e administrativas; descompasso entre as pesquisas produzidas nas universidades e as exigências tecnológicas do país; a fragilidade e a descontinuidade dos programas de ensino e pesquisa, contribuindo para deficiências cada vez maiores na formação profissional dos alunos.

Desvinculada e descomprometida com a realidade, a universidade em muitos momentos não se preocupa em produzir um saber que revele e transforme essa realidade. Produz um saber fragmentado e desatualizado na perspectiva teórica e sem ligação com a realidade. Os estudantes não sabem para que serve o que aprenderam. Paralelamente, têm-se currículos defasados, fragmentados e pouco flexíveis, dificultando inclusive um maior entrosamento interdisciplinar, além da desvalorização da atividade docente que se reflete nos baixos salários e, no caso de grande parte das universidades particulares, na ausência de uma carreira docente. Some-se a este quadro uma estrutura de poder centralizadora e conservadora, gerada pela falta de competência profissional de muitos dos que nela trabalham e pelo seu descompromisso em fazer valer interesses mais fundamentais da sociedade.

Recuperação da credibilidade social

Não se pode perder de vista que a recuperação da credibilidade social da Universidade está condicionada, de um lado, pela imediata retomada da Universidade para se pensar a respeito de si mesma e, de outro, por parte do Estado assumindo o seu papel na reformulação do projeto universitário. É importante que a Universidade tenha o

respeito dos governantes pelo exercício responsável de sua autonomia. E que este dirigente tenha força moral e competência para representar a Universidade autônoma. A autonomia relaciona-se à democratização interna da Universidade. As relações de poder na instituição universitária não podem assumir caráter meramente administrativo ou acadêmico; definem-se, sobretudo como questão política. A participação, a tomada de decisão é um espaço conquistado. Porque, segundo FÁVERO (1989), o espaço cedido é um engano, embora pareça um avanço.

Poucas são as universidades que têm como meta a pesquisa e o ensino com qualidade. Fávero defende a finalidade primordial da Universidade e de suas unidades como o local de criação do conhecimento novo e a disseminação desse conhecimento, através do ensino e da extensão. A discussão ensino/pesquisa não pode deixar de levar em consideração a natureza histórica: a relação entre Ciência e Sociedade. Os determinantes internos à Ciência e à comunidade científica encontram-se medializados histórica e socialmente. Segundo SCHWARTZAMAN (1979) “o que é necessário é ter uma visão mais apropriada da atividade científica como atividade social e examinar, em cada caso, seu relacionamento com o contexto histórico em que se dá” (*apud* FÁVERO, 1989, p.51). A concepção de ciência como atividade neutra, e para formar a elite, perde sua força, e se passa a conceber a Ciência com implicações sociais.

Para CANDAU (1997) o interesse pela formação de professores termina sendo uma questão marginal, chegando mesmo, a ser considerada um “sub-produto” da Universidade. A autora nos alerta para o fato de que esta realidade vem mais uma vez reforçar a distância da Universidade em relação à Sociedade, assim como evidenciar a separação entre produção e transmissão de conhecimento, pesquisa e ensino, formação de cientistas e de professores, tão freqüentemente presente nas nossas universidades.

A pesquisa deve ser uma opção institucional e não apenas uma opção pessoal de docentes-pesquisadores. Sem significar que todos os professores venham a se dedicar à pesquisa enquanto projeto individual. Mas, estes devem desenvolver o seu trabalho como parte de um projeto coletivo, devem ter acesso à pesquisa, sem necessariamente serem pesquisadores. Se a Universidade não assumir a pesquisa enquanto projeto institucional, dificilmente ela assumirá que uma de suas funções é a produção de conhecimentos nas diversas áreas do saber.

Mas produzir conhecimentos para quem e para que? Esta produção só tem sentido se puder ser aplicada socialmente, para melhorar a qualidade de vida da população, fazer ciência com consciência (MORIN, 1996).

Portanto, a Universidade, além de produzir conhecimentos, precisa encontrar meios de disseminar esses conhecimentos. “Tem de assumir que a socialização do conhecimento por ela produzido não é só um dever, mas um determinante ao se pretender uma universidade democrática” (FÁVERO, 1989, p.52). A formação de professores deve estar continuamente alimentada pela pesquisa e ensino, e esta deve estar em contínua interação com a própria evolução do conhecimento em cada área específica. É importante lembrar que a primeira forma de preparação de professores foi exclusivamente prática, sem qualquer base teórica.

A Formação de professores

Em 1939 surgiu o Curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis para atuarem como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais.

O parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62) deixa entrever que nele se apoiaram os primeiros ensaios de formação superior do professor primário, prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país. Já o Parecer CFE 252/69, que modifica o referido currículo mínimo, retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia. Tal medida acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos 80 e 90, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade.

Segundo TANURI (2000, p.79) deslocam-se às preocupações principalmente para os aspectos internos da escola, com a intenção de torná-la 'eficiente e produtiva', ou seja, com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país (pós-64), para a segurança nacional. Dentro da "...visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os Serviços de Supervisão, iniciando-se nos Cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas".

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para os 1º e 2º graus, contemplou a Escola Normal, transformando-a em habilitação profissional do ensino de 2º grau. Desapareceram os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

O Ministério de Educação e Cultura visando reverter o quadro instalado na HEM, criou os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de 2º Grau do MEC e divulgado junto às Secretarias de Educação. O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política. O projeto foi implantado inicialmente em 1983, com apoio técnico e financeiro do Ministério. Projetos complementares e paralelos ao CEFAM, com o objetivo de dar continuidade às suas ações e fortalecê-las, foram iniciados pelo MEC, porém não tiveram continuidade.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) estabelece que a formação de professores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior. Porém, a Lei admite como formação mínima a oferecida em nível médio nos cursos normais, o que faz supor, dado à realidade existente, que tais cursos deverão subsistir ainda por muito tempo, embora fique estipulado nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação.

Tudo indica, segundo TANURI (2000), que apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Resolução CNE 1/99) tem trazido incertezas acerca de suas conseqüências para a qualificação de docentes. Alguns educadores temem um nivelamento por baixo, em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades. Também se teme o simples desmonte de um sistema público, com conquistas positivas como o CEFAM, e o enfraquecimento do compromisso do Estado para com a formação dos professores, em favor de instituições existentes apenas no plano legal.

A LDB (Lei nº 9394/96), de acordo com QUAGLIO (1991, p.139), “foi aprovada em um contexto de políticas neoliberais, de interesse financeiro, impostas por intermédio de agências como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que procuravam promover a reforma do Estado”. Nela existe uma forte preocupação com a questão da formação de professores. E têm sido instaurados vários debates sobre a definição de parâmetros e diretrizes para esta formação. QUAGLIO (1991, p.140) acrescenta que: “a própria história das diversas intervenções nas políticas de formação nos mostra que estas mudanças não podem caminhar separadas de questões como: valorização profissional, salários e condições dignas de trabalho, planos de carreira docente e, principalmente, uma política de formação continuada que rompa com o caráter terminal ainda presente em muitos centros de formação no país”.

Considerações Finais

Em publicação recente sobre Educação Superior, a UNESCO (1998) apresentou a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação”. Estabelece as Missões e Funções da Educação Superior, e em seu Artigo 1º, a missão de educar, formar e realizar pesquisas. Nele recomenda que “as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais” (p.16). O item “ f ” do referido artigo conclama a educação superior a “contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação docente” (UNESCO, 1998, p.17).

DELORS *et al.* (2000, p.155), enfatizam a visão que “o professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, (...) tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida”.

Infelizmente, as Instituições de Ensino Superior continuam a priorizar a educação baseada na transmissão de conteúdos, pouco valorizam a capacitação docente, se distanciam das necessidades reais da sociedade, e valorizam de maneira insuficiente a pesquisa educacional.

Os professores, diante deste mundo complexo, devem despertar nos estudantes a curiosidade, ajudar a desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as

condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. Essa é a opinião da Comissão Internacional da Educação para o século XXI, e reforça a “importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no Século XXI” (DELORS *et al.*, 2000, p.153).

Saber, prazer e compromisso transformador são dimensões que têm de ser trabalhadas em articulação contínua com a postura e o tratamento pedagógico indispensáveis a todo professor. Muitas vezes, estas dimensões não são todas explicitamente trabalhadas na formação de professores e, quando o são na sua totalidade ou em alguns de seus elementos, estes são focalizados de modo isolado, um independente do outro. É necessário trabalhá-los de modo articulado, procurando-se as implicações de uns em relação aos outros, construindo-se, assim, uma visão unitária e multidimensional do processo de formação de professores (CANDAUI, 1997).

A modernização da profissão docente (o abandono do mundo tradicional de idéias articuladas numa visão única de mundo) passa por formar os professores de maneira participativa. Hoje isso significa formá-los para a convivência democrática. Se assim não for, a visão de mundo e a disciplina que irão impor a seus alunos acabarão por se chocar com a realidade. Convém lembrar que a formação de professores não pode dar-se a partir da cultura dominante. É preciso que se ensinem todas. Na impossibilidade, ao menos há que formar o respeito por todas elas (RUZ, 1997).

FELDENS (1997) destaca a necessidade de se concentrar esforços na formação de formadores, que deve ser realizada por pessoal adequadamente preparado para propor e concretizar a formação de educadores na perspectiva enfocada na academia e desejada na prática docente.

Em suma, qualquer abordagem de educação de professores que não os encoraje a refletir criticamente sobre suas próprias visões de educação e sobre a natureza da educação, como se concretiza no ambiente institucional escolar, será, ou inerentemente conservadora, ou perigosamente doutrinária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **LDB: lei de diretrizes e bases da educação – lei 9.394/96.**

CANDAUI, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? *In*: CANDAUI, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.30-50.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2000. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000. (**Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**).

FÁVERO, Maria de Lourdes (Org.) **A Universidade em questão**. 29.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.



FELDENS, Maria das Graças Furtado. Desafios na educação de professores: analisando e buscando compreensões e parcerias institucionais. In: SERBINO, Raquel Volpato *et al.* (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p.125-148. MEC – **Formação de Professores para Educação Básica**. <http://www.mec.gov.br/Sesu/esclareci.shtml>, p.1-3, 13/01/2001.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

QUAGLIO, Paschoal. “**Educação Superior e a formação do profissional da Educação**”. Proposição e Desenvolvimento de um Temário para a Disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus. Marília, UNESP/FFC, 1991.

RUZ, Juan Ruz. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, Raquel Volpato *et al.* (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p.85-101.

TANURI, Leonor Maria. História da formação dos professores. In: ANPEd. 500 anos de Educação Escolar. **Rev. Brasileira de Educação**. Campinas, Autores Associados, n.14, mai. jun. jul. ago. 2000.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação**. Piracicaba: UNIMEP, 1998.