

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sandra Valéria Limonta Rosa – UFG

sandralimonta@gmail.com

Resumo: O trabalho apresentado é parte da pesquisa de doutorado intitulada “Currículo e formação de professores: um estudo sobre a proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás”. Neste artigo pretende-se compreender a importância da universidade como lugar da produção e crítica da cultura e do conhecimento, e também como espaço fundamental e privilegiado da formação de professores, uma das principais funções sociais da universidade na atualidade.

Palavras-chave: ensino superior, universidade, formação de professores

A partir do movimento social e político desencadeado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o ensino superior brasileiro tem se configurado numa intrincada e diversificada rede de instituições e cursos de diversas naturezas. Assim, qualquer análise sobre o ensino superior não pode prescindir de uma reflexão a respeito do processo que resultou nesta configuração tão complexa. Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) situam nas reformas educacionais brasileiras iniciadas na década de 1990 o início de um processo de reestruturação do ensino superior cujo principal objetivo consiste em modernizar este nível de ensino, salientando que a concepção de modernização das reformas traz em seu bojo a íntima relação entre educação e mercado. Modernizar tem se materializado, nas políticas para a educação superior, em características tais como a expansão, a diversificação, a privatização, a flexibilidade, a descentralização e a racionalização.

Não são poucas as tarefas e expectativas sociais atribuídas ao ensino superior na atualidade. No imaginário social, o ensino superior ocupa uma posição fundamental na dinâmica dos processos de inovação tecnológica e de produção e difusão da ciência e da cultura, ao mesmo tempo em que desempenha um papel estratégico no desenvolvimento socioeconômico do país, entendido como peça-chave na tarefa de qualificar os trabalhadores para a modernização da sociedade brasileira. Além disso, é considerado fator relevante na melhoria da qualidade da Educação Básica, uma vez que forma, em quase sua totalidade, os professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O ensino superior brasileiro passou por um período de crescimento um tanto instável, nas últimas três décadas. Após experimentar um forte impulso expansionista durante os anos 1970, na década seguinte passou por um período quase que de estagnação do número de

matrículas na graduação. Segundo Macedo et. all. (2005), “(...) de 1980 até 1995 o sistema experimentou um crescimento meramente vegetativo, 1,36%, em termos de número de instituições, que passa de 882 para 994. Esse crescimento modesto se observa também nas matrículas, que crescem numa taxa média anual de 1,65%” (p. 130).

A partir de meados dos anos 1990, o sistema de ensino superior dá mostras de recuperação e passa a crescer aceleradamente. Na dinâmica desse processo de expansão produziu-se um complexo e diversificado sistema de instituições. Temos assistido, nos últimos 15 anos, ao fenômeno do surgimento de uma multiplicidade de tipos de estabelecimentos acadêmicos com formatos institucionais, vocações e práticas acadêmicas bastante diferenciadas, fenômeno que tem sido acompanhado e questionado atentamente pelos pesquisadores da área (DOURADO, 2008; DOURADO CATANI e OLIVEIRA, 2003; GOMES, 2008; LIMA, 2008; MANCEBO e FÁVERO, 2004; SGUISSARDI, 2000, 2005 e 2006, 2008; SILVA JUNIOR, 2002 e 2003; OLIVEIRA, SILVA JUNIOR e MANCEBO 2006 e 2008).

Segundo Sguissardi (2004), configurou-se no país um modelo de ensino superior gerencialista, neoprofissional, heterônomo e competitivo, cujos princípios se alicerçam na lógica empresarial do mercado econômico. Tal modelo desloca a educação do patamar de serviço, para o qual já havia sido deslocada do patamar de bem cultural de direito, e a coloca no rol das mercadorias, o que dá ensejo à extensa e acelerada expansão da iniciativa privada no ensino superior a que assistimos a partir de meados da década de 1990.

Ainda que jamais se tenha firmado no país um modelo típico de universidade brasileira, pode-se inferir que, a cada época, esta se apresentou com muitos traços de algum modelo ideal ou idealizado dentre os predominantes nos países centrais. Hoje, entretanto, talvez seja mais seguro afirmar que ocorre uma contraditória superposição de modelos universitários e, simultaneamente, o trânsito para uma universidade “pública e privada”, neoprofissional, heterônoma e competitiva (SGUISSARDI, 2004, p. 33).

De acordo com Sguissardi (2000 e 2004) tal modelo é o resultado da políticas para a educação superior que têm sido propostas e que se configuram num quadro geral cujas características principais são a flexibilidade dos postos e contratos de trabalho e o congelamento de salários e a redução do financiamento estatal para a educação superior pública e a diversificação de fontes de financiamento. Tomando por base tais características pode-se afirmar que a universidade brasileira se configura por uma dualidade ou superposição de modelos, com a predominância, do ponto de vista quantitativo, do modelo napoleônico

(escolas superiores de formação profissional) e nuances, em algumas das maiores universidades, do modelo neo-humboldtiano (ensino-pesquisa-extensão). Essa dualidade teria permitido a diferenciação e a diversificação de instituições, sintetizando o discurso dos organismos multilaterais que ecoaram no Brasil na década de 1990 em defesa de reformas no ensino superior dos países em desenvolvimento.

O modelo de universidade humboldtiano, que esteve sempre nos horizontes do ideal de ensino superior a ser adotado no Brasil, seria caro demais e incapaz de absorver a demanda proveniente do Ensino Médio e de oferecer formação profissional de qualidade para o mercado. Daí a necessidade de diferenciação institucional que, em síntese, acabou por configurar dois tipos de instituição: as universidades, centros universitários e faculdades integradas, onde se realiza (em tese), além da formação, a pesquisa e a extensão; e as instituições apenas de ensino – faculdades isoladas, escolas superiores e institutos superiores.

Muitas vezes os dois modelos convivem na mesma instituição, gerando um híbrido, que de certa forma *está e não está* previsto em lei, no Decreto n. 3.860 de 09 de julho de 2001, que estabelece a organização acadêmica das instituições de ensino superior. Esta diferenciação implicará numa ampla gama de formato de cursos – sequenciais, de curta duração, tecnológicos, por campos do saber, etc. – e na necessidade de serem adotados currículos mais flexíveis e voltados para as práticas profissionais, consoantes com as necessidades do mercado e da produção e com um custo menor por aluno.

Além da diferenciação institucional, há que se pensar em diversificação das fontes de financiamento, uma vez que o Estado seria incapaz de financiar, sozinho, a demanda pelo ensino superior público e gratuito. As instituições de ensino superior públicas devem, por sua vez, buscar formas de geração de seus próprios recursos, através da criação de patentes e prestação de serviços educacionais e tecnológicos. Um tanto contraditório quando atenta-se que o governo federal, e em Goiás o governo estadual, tem financiado em grande escala a sobrevivência das instituições privadas, muitas delas de qualidade bastante duvidosa, através da concessão de bolsas de estudo para o custeamento das mensalidades nestas instituições¹.

No tocante à expansão do ensino superior, esta não deve ser analisada apenas em seus aspectos negativos, pois a partir das políticas de expansão e acesso ao Ensino Médio, promover o acesso ao ensino superior deveria ser o trajeto natural da política educacional. Neste sentido, a expansão quantitativa do ensino superior brasileiro é também reflexo da demanda e da pressão social pelo acesso a este nível de ensino.

A expansão do ensino superior privado teoricamente possibilita maior acesso a este nível de ensino para uma parcela maior da população e em diferentes regiões do país, mas tal expansão só foi possível porque tais instituições sacrificaram a qualidade, criando, em sua maioria, grandes escolas de terceiro grau, sem a infra-estrutura mínima necessária e sem corpo docente qualificado conforme preconiza a LDB, num processo de mercadorização da educação superior que desqualifica, de saída, a formação que será realizada, transformando o que seria o processo formativo em educação-mercadoria (SGUISSARDI, 2005, 2006 e 2008).

Atualmente, assiste-se ao processo de reforma do ensino superior iniciado logo no início do governo Luís Inácio Lula da Silva em 2003, processo de reforma que tem se desdobrado em vários documentos, decretos e resoluções. O ponto alto da reforma é a aprovação do Projeto de Lei nº 7.200, encaminhado pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional em 12 de junho de 2006 (PL 7.200/2006), já em sua quarta versão, que na verdade, de acordo com Sguissardi (2006); Gomes (2008) e Lima (2008) pouco avança no sentido da real democratização do ensino superior público. Para os autores, o PL 7.200/2006 representa a culminância de um conjunto de medidas que vem sendo implementadas desde o início do governo Lula, além de representar também uma tentativa de caracterizar democraticamente uma reforma que tem acontecido de forma um tanto autoritária e que não conseguiu romper com o modelo de ensino superior baseado na diferenciação e diversificação.

O pano de fundo manteve-se basicamente o mesmo. Na área universitária, os instrumentos legais e as medidas administrativas, incluídas as financeiras, mostram que até o momento não houve rupturas com o processo anterior, a não ser, em certa medida na adoção de novo sistema nacional de avaliação, com a recuperação dos montantes de recursos aos níveis de 1995 e com pequena expansão das IFES (SGUISSARDI, 2006, p. 1.039).

O momento político atual se caracterizaria, portanto, pela expectativa de consolidação da reforma com a aprovação do PL 7.200/2006. Entretanto, para Silva Junior e Sguissardi (2005), “Uma lei não contém toda a reforma. Uma reforma educacional ou da educação superior raramente se traduz em uma única lei, por mais abrangente que ela seja” (p. 5). Ainda segundo os autores, o grande dilema da educação superior no atual momento e ao qual tanto a legislação que o precede quanto o próprio PL parecem não avançar significativamente é a questão da relação público-privado no setor educacional, mais especificamente na definição do ensino superior como um bem público de direito ou um bem econômico.

O PL 7.200/2006 tem como antecedentes quatro leis e um decreto que, segundo Sguissardi (2006) “(...) apontam mais para a continuidade do que para descontinuidade das políticas anteriores do setor e que, direta ou indiretamente, condicionam ou limitam os eventuais avanços dessa futura lei” (p. 1.042). As leis e os decretos aos quais se refere o autor são a Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); a Lei n. 19.973 de 02 de dezembro de 2004, que trata dos incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica em ambientes produtivos; a Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública; a Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI); e finalmente o Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

A este conjunto de dispositivos legais pode-se acrescentar também o Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006, os Decretos n. 6.095 e n. 6.096, ambos do dia 24 de abril de 2007 e BRASIL e o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. O Decreto 5.800/2006 dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País e que deverá, conforme o inciso I do parágrafo único de seu artigo primeiro, oferecer prioritariamente cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

O Decreto 6.095/2007 estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), processo de integração que intenciona a celebração de acordos e a agregação voluntária entre instituições federais de educação profissional e tecnológica: os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Técnicas Federais (ETFs), as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado. O Decreto 6.096/2007 institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo objetivo, descrito em seu artigo primeiro, é “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Por fim, o Decreto n. 6.755/2009 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Gomes (2008) numa análise da ampla legislação acima citada, conclui que a reforma da educação superior no governo Lula pode ser caracterizada como política neoliberal-popular, na medida em que o próprio governo consegue manter a atuação e a competitividade do mecanismo de mercado, através de concessões às instituições privadas e, ao mesmo tempo, realiza uma forte e direta intervenção estatal junto à população, subsidiando a inclusão das camadas populares no ensino superior público e privado.

Lima (2008) vê no processo de reforma do ensino superior em curso a terceira fase do “milagre educacional”, tese proposta por Florestan Fernandes na década de 1970 para a análise do ensino superior brasileiro. Segundo a autora, Florestan Fernandes aponta que a ampla expansão do ensino superior brasileiro durante o período do auge da ditadura militar se deu com base num modelo de universidade dependente, nos mesmos moldes do padrão dependente de desenvolvimento, caracterizado pela transplantação de conhecimentos e modelos das universidades européias de forma fragmentada, o que, na época, criou uma ilusão de modernização e elevação da cultura nacional. Esta teria sido a primeira fase do “milagre educacional”.

A segunda fase teria ocorrido durante os oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso, quando se deu o processo efetivo de empresariamento da educação superior e a explosão de vagas proporcionadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, processo iniciado no governo Fernando Collor de Melo. Também nesse momento, em que se deu a quase total mercantilização do ensino superior brasileiro se criou também uma ilusão de democratização do acesso à educação superior.

No governo Lula, concessões sociais mínimas articuladas à garantia de sobrevivência e de fortalecimento do empresariado da educação superior e a implementação das parcerias público-privadas neste nível de ensino, dão ensejo à terceira fase do milagre educacional, na medida em que o acesso ao ensino superior parece estar garantido. Mas o que de fato está sendo garantida é a possibilidade de acesso, através de uma série de mecanismos, a uma educação superior privada, subsidiada pelo governo e de qualidade no mínimo duvidosa. Dessa forma, segundo Lima (2008), o governo federal consegue manter a coesão social em torno de importantes reformas que mantêm concordância com as políticas e idéias veiculadas pelos organismos internacionais.

Uma das maiores preocupações do governo atual em relação ao ensino superior, segundo Gomes (2008), é manter o ritmo de expansão do número de vagas para que se dê a

incorporação de setores sociais tradicionalmente à margem deste nível de ensino, os egressos do Ensino Médio das escolas públicas provenientes de famílias de baixa renda e grupos étnico-raciais. Essa expansão tem se dado com base no conceito de justiça distributiva, por meio de diversos programas e mecanismos de concessão de bolsas estudantis, tanto para o custeio das mensalidades em instituições privadas quanto para a permanência do aluno nas instituições públicas. Para o autor esta medida ecoa de forma positiva junto à população, que se sente “(...) contemplada com uma certa dose de justiça social” (GOMES, 2008, p. 32).

Diante deste cenário é preciso delinear qual modelo de educação superior se faz necessário defender. No caso desta pesquisa advoga-se por uma real democratização do ensino superior público de qualidade. Nesse sentido, as lições de dois mestres que sempre estiveram nesta linha de defesa parecem extremamente valiosas. Luiz Antonio Cunha (1989, 2003 e 2005) em seus vários estudos sobre o ensino superior nacional ressalta que a universidade brasileira pouco conhece a si mesma, pouco exerce sua capacidade de pesquisa e de crítica sobre seu desempenho e suas funções sociais: “(...) é compreensível que assim seja, mas não é aceitável, tratando-se de uma instituição que historicamente se define como uma instituição crítica” (1989, p. 56). A universidade é uma instituição histórica e crítica, reflete as virtudes e vicissitudes da sociedade em que está inserida e está em permanente tensão entre o fortalecimento de sua autonomia, condição da qualidade acadêmica de suas práticas, e a busca incessante de pertinência ou relevância social, fonte de sua legitimação e justificativa de seu financiamento público.

Para continuar exercendo sua função social de produção e crítica do conhecimento tendo por finalidade melhorar cada vez mais suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, é fundamental que a universidade seja sensível à dinâmica e às necessidades da sociedade. Todavia, isso não significa que deva abdicar de um projeto próprio, sujeitar-se passivamente às mudanças da economia e da produção e ceder às pressões políticas, religiosas e até mesmo científico-culturais. Não ser uma ilha não implica deixar-se amestrar pela mão invisível do mercado, pela mediação de avaliações sistêmicas e de lógica mercantil, quer no ensino de graduação e pós-graduação, quer na produção acadêmico-científica.

Analisando a longa trajetória histórica da universidade, Anísio Teixeira (1996), ainda na década de 1960, resume em quatro as funções fundamentais que a constituem e que nos parecem bastante atuais por expressarem, ainda, nossos anseios em relação à sua concretização. A primeira função colocada pelo autor é a da emancipação humana, resultado da consciência de si mesmo como sujeito histórico promovido pela apropriação do saber, “(...) o prolongamento de sua visão (do homem), o alargamento de sua imaginação, obtidos pela

sua associação com a mais apaixonante atividade humana: a da busca do saber” (TEIXEIRA, 1996, p.45).

A segunda função é a da formação profissional, que não pode ser tomada como a única, mas que se constitui juntamente com as outras. A terceira função é a de desenvolver o saber humano, pois a universidade não só cultiva o saber e o transmite, mas realiza a pesquisa, e ao descobrir o novo aumenta o arcabouço do conhecimento humano. Esta função se articula organicamente com a formação e o preparo profissional e com a emancipação humana através do saber, pois a universidade é, também, local de construção do saber e de busca desinteressada do conhecimento. Por último, mas não menos importante, a universidade é a transmissora de uma cultura comum, expressão concreta da sociedade onde está inserida.

Tendo por base esta concepção de universidade delineada por Cunha (1989, 2003 e 2005) e Teixeira (1996), entende-se que a universidade é o lugar da formação de professores, por ser o espaço da produção e da crítica do conhecimento e da formação profissional. Um dos desafios desta pesquisa é tentar encontrar caminhos para esta formação diante das condições econômicas e políticas atuais que nos impõem, também para a formação de professores, a lógica da mercantilização.

De que instrumentos dispomos para reafirmar a Educação Básica e a universidade públicas, gratuitas e de qualidade como primordiais para a constituição de uma sociedade verdadeiramente democrática? Não é possível elevar o nível de qualidade da Educação Básica brasileira sem elevar o nível da formação dos professores que ali irão atuar. A escola de Educação Básica e a universidade públicas continuam sendo, apesar da profunda crise que atravessam, um dos poucos espaços verdadeiramente públicos e críticos que se ocupam prioritariamente da educação e da formação de crianças e jovens.

Não será preciso uma análise sociológica muito profunda da sociedade atual para percebermos que as instituições e espaços públicos estão em evidente declínio. A diluição entre o público e o privado, com o enfraquecimento do primeiro e o fortalecimento do segundo é uma das principais características do atual momento histórico, consequência de todo um movimento cultural, econômico e político denominado globalização, alicerçado nas idéias do neoliberalismo econômico, que incidem sobre a educação. Uma das principais teorias do neoliberalismo, além do Estado mínimo, é o livre mercado como prioridade para o desenvolvimento econômico, e daí social, dos países. Nesse contexto, os espaços e instituições públicas perderam boa parte de seu já combalido financiamento e por isso mesmo, a confiança da sociedade em relação a sua importância e necessidade.

A educação pública experimentou, nos últimos 15 anos, um grande processo de sucateamento material e não-material, e hoje tem comprometidas todas as suas funções. Resta-nos esperar que, motivada pela grande crise financeira que eclodiu nos Estados Unidos ao final de 2008, a importância do papel do Estado na organização e regulação da economia e na providência de condições básicas para a vida social e humana, através da oferta pública e gratuita de serviços de qualidade, volte a ocupar os cenários políticos e os espaços sociais.

A defesa da universidade pública de qualidade centra-se na expectativa de que esta não limite seu escopo de ação social às injunções do mercado, para que assim possa cumprir seu papel histórico de produção e disseminação do conhecimento. A universidade deve continuar mantendo com a cultura sua relação intrínseca, que se manifesta numa possibilidade de reflexão que foge aos moldes do compromisso imediatamente definido pelas pressões e demandas do mercado e do consumo.

Trata-se de uma difícil defesa, pois a aproximação entre educação e mercado parece ser um processo irreversível. Dourado (2008) salienta que não é por acaso que no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) a educação esteja na lista de serviços cuja comercialização internacional deve ser paulatinamente liberada de qualquer tipo barreira, como qualquer outro produto ou serviço. Além disso, segundo o autor, em decorrência deste mesmo movimento, instituições e empresas internacionais de ensino, com destaque para a oferta de ensino a distância, já estão inseridas no país.

Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia. Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram tão valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse dos países centrais. Se o diagnóstico neoliberal aponta a falta de competitividade como a grande fragilidade da economia, na crise do Estado de Bem-Estar, é essa característica-chave da empresa econômica e do mercado que, aos poucos, vai se implantando na universidade e tornando-se constitutiva de sua identidade. A idéia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com uma semimercadoria no quase-mercado educacional está cada vez mais presente nos discursos e nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior (SGUISSARDI, 2004, p. 48).

É sabido que as universidades públicas que atingiram altos padrões de ensino e pesquisa foram aquelas que optaram pela valorização da dedicação exclusiva e pela pesquisa básica, isto é, exatamente aquelas que mantêm, em meio a todas as dificuldades, um grau elevado de independência com relação às imposições do mercado e do sistema produtivo. O

investimento necessário ao desenvolvimento da pesquisa e a formação para a emancipação não são finalidades próprias de uma organização empresarial e estas não suportariam tal compromisso. Assim, pode-se inferir que as atividades fundamentais da universidade e o nível de qualidade de tais atividades estão intrinsecamente relacionadas ao seu caráter de instituição pública.

Ainda é preciso considerar também os aspectos da relação entre a universidade e a cultura. Quais são as condições de preservação, de apropriação e de reflexão crítica sobre a cultura? Mesmo um diagnóstico superficial da época em que vivemos é suficiente para mostrar a precariedade destas condições. O ritmo do tempo histórico, marcado pelo círculo perverso entre produção e consumo até mesmo daquilo que entraria na categoria dos “bens culturais” tem na efemeridade dos fatos e na dispersão dos interesses dos indivíduos aliados importantes na fragmentação e distorção da cultura e da informação. A mercantilização extrema dos meios de comunicação e a prioridade ideológica de um modelo cultural, no caso, o estadunidense, estão entre os fatores que tendem a desintegrar nossa já desagregada identidade cultural.

O acesso ao mundo da cultura tem sido cada vez mais intensamente submetido a mecanismos alienantes, sem que o Estado assuma qualquer medida no sentido de garantir um acesso efetivamente democrático. A universidade pública parece ser, pois, a única instância em que se pode resistir, de alguma maneira e por mais algum tempo, a este processo. A universidade pública é a instituição em que a cultura pode ser construída e usufruída sem que as regras do mercado e do consumo ditem critérios. Esta é a principal razão pela qual a universidade tem sido duramente criticada por dar lugar a tantos saberes “inúteis”, tais como a Filosofia, a música, a arte, a literatura...

Nesse cenário, a formação de professores tem sido reiteradamente deixada em segundo plano. Retira-se, de forma drástica, a idéia da universidade pública como o lugar ideal e real da formação. A figura dos Institutos Superiores de Educação, o Curso Normal Superior e a possibilidade de formação dos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino Fundamental ainda em nível médio denota uma concepção de formação de professores baseada apenas no ensino e na inserção do futuro professor, ainda no início do processo formativo, na prática profissional (CAMARGO e HAGE, 2004).

Reitero, neste sentido, a tese da universidade pública como o lugar da formação de professores e esta formação como uma característica orgânica da função social da universidade. Esta tese tem sido histórica e competentemente defendida por um amplo movimento de educadores e pesquisadores em educação, composto, de acordo com Bzrezinski

(2008), por uma organização em rede de entidades que têm desenvolvido ações conjuntas e que têm pressupostos alinhados sobre a questão educacional e a formação de professores.

Esta rede compreende a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR). Segundo a autora, tais entidades têm defendido um projeto de escola, de formação de professores, de educação e de sociedade com base numa concepção histórico-social que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação.

A tese da universidade pública como o lugar da formação de professores passa pela compreensão da complexidade da tarefa educativa e das delicadas relações entre a sociedade e a educação escolar, entendendo que o processo de escolarização é um processo formativo para a cidadania, cujo fim maior é a construção de uma sociedade justa e verdadeiramente democrática. Nesse sentido, é necessário colocar a formação de professores como prioridade para a construção desta nova sociedade e não como instrumento de uma educação básica cuja finalidade é incrementar a capacidade de trabalho das massas trabalhadoras e assim, talvez, elevar as condições de competitividade produtiva do país.

A formação de professores que se faz necessária ultrapassa em quantidade e qualidade a formação aligeirada e pragmatista que tem sido proposta e que tem sido justificada tanto pela finalidade aqui colocada quanto pelo alardeado déficit de professores para a Educação Básica, que materializa e sintetiza as precárias condições de formação e de trabalho do professorado brasileiro. Não é por acaso que os jovens egressos do Ensino Médio não querem fazer cursos de licenciatura e seguir a carreira docente. A tarefa educativa é complexa, dinâmica e eminentemente social. De acordo com Kuenzer (1999) há uma especificidade na função docente que é constituída por uma multiplicidade de saberes e competências.

Essas afirmações conduzem à necessidade de considerar, na formação do professor, estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas. Com base nesses conhecimentos, deverá produzir categorias de análise que permitam a elaboração de uma síntese peculiar, que tome como eixo os processos educativos, permitindo não apenas a sua compreensão, mas principalmente a intervenção na realidade (KUENZER, 1999, p. 9).

Dadas tais considerações sobre a complexidade e a especificidade da ação docente, fica ainda mais evidente que o lugar da formação de professores não pode ser outro que não a universidade pública. Saliento que o papel social de formação humana, científica, cultural e nesse sentido profissional, do ensino superior, de forma alguma deve deixar de ser preocupação das instituições. A questão para a qual chamo a atenção é a concepção aligeirada e pragmática de profissionalização que tem substituído a tarefa de formação mais ampla (que é também profissional) que cabe à instituição de ensino superior. Entendo, como Fávero (2003), que a formação profissional que cabe à instituição de ensino superior realizar está circunscrita a um projeto de sociedade e mesmo de humanidade que muitas vezes se choca com a realidade.

Lembramos que a função formadora da universidade não se concretiza de uma só vez: é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz apenas através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte, necessária e intrínseca, de uma realidade concreta e determinada, realidade essa que não pode ser tomada como pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado pela universidade. Fazendo dele um projeto de pensamento, poderemos encontrar seus fundamentos e postular as condições necessárias a seu desenvolvimento (p. 185).

Nota:

¹De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), de 2005 a 2008 o Programa Universidade para Todos (ProUni) concedeu 225.005 bolsas de estudo, destas, 10.789 foram para o estado de Goiás. Reportagem veiculada pelo jornal Folha de São Paulo no dia 23 de abril de 2009 (SALOMON, Marta. Donos de carro de luxo têm bolsa do ProUni. São Paulo, *Folha de São Paulo*, Caderno Cotidiano, p. C1), revela que auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União aponta indícios de irregularidade em mais de 30 mil bolsas, cerca de 8% do total de 385 mil alunos beneficiários. A reportagem revela também que um em cada cinco cursos que oferecem bolsa do ProUni foram avaliados com nota inferior a três no Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade). Este número (385 mil bolsas) se deve à ampliação do programa neste ano de 2009, quando foram ofertadas 156.416 novas bolsas, destas, 4.701 para o estado de Goiás, que possui seu próprio programa de concessão de bolsas para o custeamento de mensalidades em instituições de ensino superior privadas. O Programa Bolsa Universitária, da Organização das Voluntárias de Goiás (OVG), concede bolsas no valor de R\$ 200,00 ou 80% do valor da mensalidade. Desde 1999, segundo dados da organização, o programa já concedeu 72 mil bolsas, duas mil só neste ano, totalizando

cerca de R\$ 270 milhões investidos no programa (seria melhor dizer nas instituições de ensino superior privadas do estado). Dados disponíveis em: www.mec.gov.br/prouni e www.ovg.org.br. Captura em 22 de abril de 2009.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1.139-1.166, set./dez. 2008.

CAMARGO, Arlete Maria de; HAGE, Salomão Mufarrej. A política de formação de professores e a reforma da educação superior. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes. (Orgs.). *Universidade*. Políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

CUNHA, Luiz Antonio. *Qual universidade?* São Paulo: Cortez, 1989.

_____. O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abr./ 2003.

_____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Brasília: Niterói: Cortez/CLACSO/EDUFF, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In:

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 104, número especial, p. 891-917, out. 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade, espaço de produção de conhecimento e de pensamento crítico. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. (Orgs.). *Políticas e gestão da educação superior*. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 20, n. 68, p.163-183, dez. 1999.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reformas e políticas de educação superior no Brasil. In: MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008.

MACEDO, Arthur Roquete de; TREVISAN, Ligia Maria Vettorato; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio Sperandio de. Educação Superior no Século XXI e a reforma universitária brasileira. *Ensaio*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p.127-148, abr./jun. 2005.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, número especial, p. 845-866, out. 2004.

MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes. (Orgs.). *Universidade*. Políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JUNIOR, João dos Reis; MANCEBO, Deise. (Orgs.). *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2006.

_____. (Orgs.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). *Educação superior*. Velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, jan/abr. 2005.

_____. Reforma universitária no Brasil, 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 96, p. 1.021-1.056, número especial, out. 2006.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 105, p.991-1.022, set./dez. 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação*. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 24, p. 78-94, set./out./nov./dez. 2003.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.29, p.5-27, ago. 2005.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.