

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS: LIMITES E DESAFIOS

PROFESSORS' GRADUATION AND THE EXPANSION OF HIGHER EDUCATION IN THE LAST TEN YEARS: LIMITS AND CHALLENGE

Armindo Quillici Neto*

Resumo

O presente artigo faz alguns apontamentos sobre a problemática da formação de professores nos últimos dez anos. Busca refletir como a expansão das instituições de Educação Superior influenciou no desenvolvimento das propostas de formação de professores. A profissão de professor não cria expectativa para que os estudantes vejam nela a possibilidade de realização de sua dignidade como profissional. O texto aponta, ainda, as perspectivas e limites para o futuro da formação dos profissionais da educação nos próximos anos.

Palavras-chave: educação, política, formação de professores.

Abstract

The present article makes some notes about the problem involving the professors' graduation in the last ten years. The article is searching to understand the way how the expansion of higher education institutions has influenced in the development of the proposal for the professors' graduation. Being professor doesn't create any expectation for the student that search in this profession, the possibility of fulfillment their dignity as a professional. The article still wants to show the prospects and limits for the future of the professors' graduation for the next years.

Key words: Education, Politics, Professors' graduation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz alguns apontamentos sobre a crise da formação de professores nos últimos anos. Parte das análises sobre expansão da Educação Superior e busca entender como a expansão influenciou no desenvolvimento das propostas de formação de professores, tanto positiva, como negativamente. Toma os dados do INEP¹, sobre o crescimento das Instituições privadas de Educação Superior em detrimento das Instituições públicas, e procura questionar o significado dessa nova realidade para a formação dos profissionais da Educação.

Pontua a crise em que se encontra a educação brasileira e seus reflexos nos cursos de formação de professores, explicitando que não há políticas

públicas e propostas claras para estabelecer um novo entendimento sobre o papel do professor neste momento em que estamos vivendo. As afirmativas baseiam-se em autores que trabalham tanto no campo da política educacional, como no campo da formação de professores: Castro (2005), Cury (1998) Durham (2005), Freitas (2002), Paiva e Warde (1994), Ristoff (1999), Silva Júnior (2001), Schwartzman (2005) e outros.

A questão que perpassa o trabalho é a de entender a forma como está relacionada a formação de professores com as políticas públicas de educação nos últimos dez anos. O que se percebe é uma instabilidade nas diretrizes governamentais quanto à preocupação com a formação de professores no Brasil. Consideramos que

* Doutor em Educação/UNICAMP. Professor de Filosofia da Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU - FACIP - Campus do Pontal.

¹ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

as ações dos governos de FHC e Lula foram insuficientes para resolver a problemática da educação brasileira, tais como FIES², PROUNI³, bem como o Sistema Nacional de Avaliação e, atualmente, o SINAES⁴. Assim, situamos as novas Diretrizes no campo da formação dos professores divulgadas nos últimos anos pelo governo federal.

Por fim, a identificação da crise da educação reflete uma crise da própria sociedade, entendendo que a escola é o espaço privilegiado para que as pessoas tomem consciência dos problemas da sociedade. As políticas de formação de professores são tímidas e não se caracterizam como propostas sólidas e significativas como respostas aos desafios da contemporaneidade.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

Considerando que o objetivo desta primeira parte do texto é refletir sobre as mudanças na política da Educação Superior nos últimos dez anos, tomaremos a data da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB -, de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como marco para nossa análise. Nesse período, temos de considerar os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso e o primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva, momento em que tivemos algumas mudanças na Educação Superior, especialmente nos Cursos de formação de professores. Ao mesmo tempo em que se apregou a busca da qualidade da educação, percebeu-se que existe uma grande crise que assola a Educação Superior no Brasil, a chegada das massas populares nos bancos universitários em contraponto com o discurso da qualidade de ensino.

As marcas mais importantes que atingiram a Educação Superior, no período após a publicação da LDB, de número 9.394/96, são: a criação dos Centros Universitários; a autonomia das Universidades; a ampliação das vagas nas instituições privadas de Educação Superior; a criação dos Institutos Superiores de Educação, como local específico para a formação de professores da Educação Básica e a exigência de

que até 2007, todos os professores da Educação Básica; deveriam ter formação superior, bem como a criação dos sistemas de avaliação da Educação Superior, o Provão, o SINAES, o ENADE⁵ etc⁶.

Outro dado importante é que a Lei de 1996 provocou uma corrida de profissionais que já atuavam na Educação Básica, bom como de outros seguimentos, em busca de formação na Educação Superior. Os dados do Ministério da Educação apontam para um rápido crescimento das instituições privadas de Educação Superior, fato que veio a modificar de forma significativa a Educação brasileira. O setor privado foi responsável pelo maior crescimento na Educação Superior. Eunice R. Durham (2005) mostra os índices de crescimento da iniciativa privada e informa que

[...] a participação deste setor (privado), que oscilava em torno de 60% entre 1980 e 1998, atingiu 69% em 2001, com o crescimento de 115% no total das matrículas. Também, como na década de 1970, o setor público cresceu muito menos, 36%. No conjunto do sistema, sua participação caiu de 41,6% em 1994 para 31% em 2001. Esta expansão ocorreu em todas as regiões do país, com exceção do Nordeste (DURHAM, 2005, p. 230).

Os dados da tabela abaixo justificam os argumentos de Durham (2005) sobre o crescimento das instituições de Educação Superior, que de certa forma, se caracteriza pela rapidez do crescimento, pois, em menos de dez anos, saímos de 900 IES, em 1997, para 2.314 em 2005. O índice pode não ser significativo pela porcentagem de alunos que frequenta a Educação Superior, se comparados com o total da população, que está em torno de 12%, mas é significativo o percentual do crescimento a cada ano.

Tabela 1. Total de instituições de educação superior por ano.

1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
900	973	1.097	1.180	1.391	1.637	1.859	2.013	2.165

⁵ ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

⁶ Em artigo publicado em 1998, Carlos R. Jamil Cury já apontava que um dos avanços significativos da LDB 9.394/96 foi a *Flexibilidade. Diminuem os controles cartoriais, a burocracia pode tornar-se bem mais reduzida* (Cury, 1998, p. 75).

² FIES – Financiamento Estudantil.

³ ProUni – Programa Universidade Para Todos.

⁴ SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Fonte Mec/Inep.

Na década de 1990, a universidade brasileira já era alvo de críticas e alguns educadores já anunciavam a necessidade de adequar-se a um novo modelo de formação de profissionais. Com o crescimento das tendências de privatização do mercado mundial da época, foi se observando a necessidade das instituições brasileiras adotarem o modelo semelhante⁷. Em 1994, em artigo sobre a Educação Superior nos anos 1990, Paiva e Warde (1994) já indicavam a tendência mundial da privatização da Educação Superior. Apontavam para a crise pela qual a educação passava, e a solução ficava cada vez mais distante, uma vez que a economia não sustentava as condições para as mudanças necessárias;

Sobre a mesa para debate não está apenas o chamamento ao setor privado para que se expanda e funcione como empresa lucrativa sem subsídio governamental, ampliando e diversificando a oferta de educação superior, mas a maior produtividade e eficiência do sistema público existente (PAIVA e WARDE, 1994, p. 18).

As autoras citadas já anunciavam a grande crise por que a universidade passava e justificavam a necessidade da expansão da Educação Superior por meio da iniciativa privada. Falavam que “[...] estamos diante de um avanço de posições favoráveis a uma redistribuição de responsabilidades que empurram no sentido do regionalismo e do localismo” (Paiva e Warde, 1994, p. 19). Por um lado, é o que de fato aconteceu, porquanto há faculdades nas localidades mais longínquas do país, cada região está se preocupando em atender os estudantes em potencial, facilitando-lhes o acesso à Educação Superior. Por outro lado, nos últimos dez anos, observa-se o crescimento das grandes instituições de ensino, identifica-se uma contradição na posição de Paiva e Warde (1994). A **distribuição de responsabilidades**, muitas vezes, não ocorreu, na disputa pelo aluno, as grandes redes de Educação Superior são capazes de oferecer melhores condições para o pagamento das mensalidades, fazendo com que cresçam com mais rapidez.

O discurso que sustentou tais posições foi o da democratização das universidades brasileiras, principalmente o acesso à Educação Superior. A justificativa se fundava na abertura política e nas mudanças da economia, tanto mundial como na local. Porém já havia um modelo previamente pensado para tais mudanças. No que concerne ao papel das universidades, tratava-se de uma nova proposta de organização institucional:

Tudo indica, pois, que estamos diante de um movimento que vai na direção contrária ao modelo humboldtiano de entrelaçamento entre ensino e pesquisa. O modelo americano de Educação Superior de massa com cobertura tendencial universal, por meio de instituições públicas e privadas dedicadas fundamentalmente ao ensino e universidades de elite destinadas a formar as camadas dirigentes por intermédio de cursos que combinam a formação profissional com uma ampla base geral e humanística (modelo Chicago) e nas quais também se realiza a pesquisa realmente importante e bem financiada, parece se espalhar pelo mundo (PAIVA e WARDE, 1994, p. 35).

Por um lado, o modelo universitário fundado nos princípios humboldtiano estava sendo questionado, seus defensores procuravam associar o ensino e a pesquisa e, por outro, a crítica era feita aos que pretendiam buscar um novo modelo, o americano. O contexto da Educação Superior, nos anos de 1990, se traduziu pela crise de sua identidade, ou seja, a necessidade de encontrar o seu papel no cenário mundial. O que se adotou foi o comprometimento ao modelo americano e o grande incentivo para a criação de universidades privadas. Está aí o crescimento do número de instituições, porém não sabemos se haverá alunos para sustentá-las dentro de mais algum tempo. Pode-se afirmar que estamos chegando ao momento que aponta para a redução das matrículas na Educação Superior?

Em 2005, “[...] o setor privado absorve mais de 67% das matrículas e abrange 83% das instituições de Educação Superior” (CASTRO, 2005, p. 241). É possível identificar dois caminhos para a Educação Superior privada, sendo que o primeiro deles é o de que a iniciativa privada adote uma postura de valorização das ações acadêmicas, da autonomia do trabalho docente e a ampliação das estruturas para o

⁷ Em 1999, cerca de 75% das 873 instituições de Educação Superior já pertenciam à iniciativa privada (Ristoff, 1999, p. 187).

ensino e o investimento na pesquisa científica como fundamento de todo trabalho desenvolvido. O outro caminho é o da busca do lucro como principal meta da existência da Educação Superior, daí, então, as dificuldades no investimento das ações acadêmicas.

Tabela 1. Os números de IES públicas e privadas nos últimos anos.

	2003	2004	2005
IES Pública	207	224	236
IES Privada	1.652	1.789	2.078

Fonte Mec/Inep.

O gráfico revela que parte significativa das vagas oferecidas pela iniciativa privada fica ociosa e o governo tem tentado criar timidamente programas especiais de financiamento para preenchimento de tais vagas⁸.

OS LIMITES DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Como já anunciado no tópico anterior, a expansão da Educação Superior, ocorrida entre 1996 e 2005, teve a maior participação da iniciativa privada, diferentemente da Europa, “[...] onde 85% das matrículas ainda estão nas instituições públicas” (CASTRO, 2005, p. 242). A lógica do mercado e de Estado mínimo sustentou tal crescimento, contudo cabe saber como as instituições irão lidar com as consequências do crescimento, sobretudo a concorrência e, naturalmente a diminuição do número de alunos.

Sabemos que, após 1996, houve uma corrida de profissionais que precisavam buscar aperfeiçoamento, a formação em Educação Superior. Como exemplo, o fato de que, até 2007, todos os professores da Educação Básica deveriam ter formação superior, como consequência, as professoras da Educação Infantil e as professoras

⁸ Destaca-se, ainda, o Programa Universidade para Todos, que busca equilibrar a precária situação da maioria das instituições de educação superior privada (setor com 35,7% de vagas ociosas contra 5% do setor público) por meio de financiamento, a alunos carentes, de vagas em universidades privadas em troca de isenção fiscal. Tal fato, ínfimo em relação ao que expusemos até então, já mostra os fundamentos culturais que embasam as orientações políticas da reforma mercantil da instituição universitária. O Programa Universidade para todos é um simulacro, que busca atender a uma demanda social por meio de uma política econômica (Silva Junior, 2005, p. 63).

das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental foram obrigadas a buscar o curso de formação de professores, principalmente o de Pedagogia ou o Normal Superior.

A pergunta que se faz necessária no momento é sobre qual será a postura das instituições, uma vez que a tendência do mercado poderá ser a diminuição do número de alunos. Nos últimos dez anos, a Educação Superior contou com uma clientela que necessitava de formação superior para se manter no mercado de trabalho, agora, poderá ocorrer uma redução natural, e as vagas da Universidade serem procuradas somente por aqueles que concluirão o Ensino Médio. O crescimento no número de instituições de Educação Superior provoca a redistribuição das vagas, fazendo com que muitas instituições vão diminuindo o número de sala de aulas.

Outro fenômeno ocorrido nos últimos dois anos é o esvaziamento do número de professores da Educação Superior, as instituições têm buscado reduzir o número de professores em consequência da redução do número de estudantes. O que se percebe é a busca da otimização dos recursos existentes. As instituições privadas não manterão professores “ociosos” em seus quadros, sendo que há encargos e a principal fonte de recursos é o pagamento da mensalidade do aluno.

Segundo dados internacionais,

[...] no Brasil, o governo não oferece nenhum programa de bolsas de estudo com base no mérito ou na necessidade econômica para estudantes de graduação fora do setor público. O ProUni, que está sendo introduzido em 2005, pode preencher parcialmente esta lacuna, oferecendo bolsas com base na necessidade econômica – na verdade, conjugando critérios de rede escolar de origem (tem que ser pública) e de proporcionalidade “étnica” da população (CASTRO, 2005, p. 260).

O que se identifica, no momento, é o início de uma crise que poderá se agravar ainda mais, o fechamento de cursos e de instituições superiores, especialmente os de formação de professores. Em decorrência da redução na procura por vagas, muitos professores serão dispensados de seus postos de trabalho, provocando uma crise de desemprego entre os docentes da Educação Superior,

particularmente aqueles mais titulados, porque custam mais para as mantenedoras.

REFLEXOS DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o setor da educação primou-se por privilegiar as políticas de inclusão social, procurou garantir o ingresso das camadas populares em programas, até então, utilizados pelas classes mais privilegiada e média da sociedade. O exemplo claro dessa nova tendência revela-se através de ações como o PROUNI, redução de juros do FIES, etc.

Independentemente de seu mérito, estas políticas têm em comum o fato de não tocarem diretamente nos problemas institucionais e de conteúdo da educação, que não deixam de estar na agenda governamental, mas que, talvez por sua maior complexidade, terminam por ficar em segundo plano (SCHWARTZMAN, 2005, p. 37-38).

A educação brasileira vive uma crise que transita entre o acesso da maioria da população e a busca da qualidade para a construção de uma sociedade mais justa e consciente de seus limites e perspectivas. Se, até a década de 1980, a grande preocupação foi em garantir o maior número de vagas para a população nas escolas de Educação Básica, o debate que se estabeleceu, a partir daí, foi o de utilizar as vagas existentes de forma mais racional, ou seja, pensar menos na construção de prédios e mais nas condições inerentes à qualidade da escola. O debate em torno da busca da qualidade já era motivo de preocupação no governo FHC, foi o que resultou, pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 9.394, de 20 de dezembro de 2006, na implantação do sistema de avaliação da Educação Superior, o provão, na busca de recursos financeiros em organismos internacionais, como o Banco Mundial e a modernização do sistema.

A crise da Educação Superior na era FHC, segundo Silva Júnior, estabelecia-se porque o sistema não conseguia

[...] absorver toda a crescente demanda e por não preparar adequadamente

universitários para o mercado. Por outro lado, isto se deriva ao elitismo, que marca toda a história da universidade brasileira, e ao modelo universitário das universidades de pesquisa (modelo humboldtiano), excessivamente unificado, caro e insustentável no médio prazo pelo poder público, em tempos de crise do Estado (SILVA JÚNIOR, 2001, p. 47).

Toda a dificuldade para a implantação de uma política competente que viesse responder aos problemas já apontados, tanto no governo de Fernando Henrique Cardoso, como no governo de Lula, pode ser transportada para a política de formação de professores. A questão que se faz necessária, após dez anos da nova LDB, é sobre qual foi a proposta consistente de mudança para a formação de professores da Educação Básica? A Lei de 1996, por meio dos artigos 62 e 63, estabeleceu que a formação de professores da Educação Básica seja realizada em Institutos Superiores de Educação e a formação do professor da Educação Infantil e Educação Fundamental, em curso Normal Superior. Após dez anos o Conselho Nacional de Educação publicou as Novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que, na verdade, diminui o valor do Normal Superior e volta a valorizar a Pedagogia como local de formação de professores.

A indefinição sobre a formação dos professores da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e Fundamental (1ª a 4ª séries), é clara em artigo publicado em 2002 por Freitas, que faz uma crítica à aprovação da Resolução CNE/CP nº 133, de 2001, sobre o papel dos cursos de Pedagogia.

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 133, em janeiro de 2001, sob a alegação de fazer cumprir as determinações do Decreto nº 3.276/99 e do Decreto nº 3.550/2000 (que alterou o termo "exclusivamente" para "preferencialmente"), abriu mais um capítulo na discussão sobre o curso de pedagogia e as instâncias e o *locus* de formação dos professores para a educação básica, ao estabelecer definitivamente as regras para os pedidos de autorização de cursos de formação de professores: a formação de professores somente poderá acontecer em universidades e centros universitários (muito mais por conta das prerrogativas da autonomia do que por consentimento do MEC), e nos institutos superiores de educação, criados

especificamente para esse fim. Com isso, inúmeros cursos de pedagogia em faculdades isoladas e integradas, que formavam professores, tiveram que se transformar em curso normal superior, ou permanecer como curso de pedagogia, formando exclusivamente o bacharel $\frac{3}{4}$ especialista para atuar nas tarefas de gestão, supervisão e orientação na instituição escolar (FREITAS, 2002, p. 3)

Há uma instabilidade nas diretrizes governamentais sobre as propostas de formação de professores. Em dez anos, o país instituiu e, praticamente, extinguiu um projeto nacional de formação de professores, que foi a criação do Instituto Superior de Educação e o Normal Superior. O país não tem um projeto claro e fundamentado para formar os professores, nem mesmo condições de provocar uma mudança significativa na atual realidade. Não há clareza em definir qual é o foco principal da formação, não se sabe se os cursos de Licenciaturas devem oferecer uma formação com mais consistência pedagógica, ou devem primar pelos conteúdos específicos. A formação apressada e fragmentada não consegue gerar o que, há mais de três décadas, vem se reivindicando, uma formação técnica, fundada na aprendizagem de conteúdos e métodos específicos para a formação do professor, e uma formação política, baseada no conhecimento das tendências filosóficas e das políticas de formação adotadas pelos governos nos últimos anos.

Seguindo na direção da reflexão de Freitas, o que há é a tentativa de mudança de foco sobre o *locus* da formação de professores.

Nossa hipótese é a de que as atuais políticas para graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo "campo" de conhecimento: da "epistemologia da prática", no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando esta perspectiva, fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram em Tardiff, Perrenoud, entre outros (FREITAS, 2002, p. 4).

A preocupação é justamente no aspecto do apressamento dos cursos de formação de professores por meio da redução da carga horária,

utilizando o mínimo exigido pela lei e até mesmo o uso de disciplinas em modalidade à distância como forma de barateamento dos cursos. Esse é o caráter de apressamento da formação e o distanciamento da "formação científica" para os futuros professores, ou seja, a valorização extremada da prática pedagógica e o distanciamento dos fundamentos teóricos da Educação. O discurso que se estabeleceu no meio educacional é o da insistente busca da eficiência e competência na formação dos professores, principalmente nos cursos de formação pedagógica, nos cursos de licenciatura e no curso de pedagogia. Observa-se uma grande contradição, sobretudo quando se trata da composição da carga horária e da abertura para que parte da carga horária seja feita à distância. Muito já se falou sobre a insignificância da carga horária referente aos conteúdos pedagógicos das licenciaturas, mas, na verdade, o que se vê é uma redução da carga horária de tais disciplinas.

CONSIDERAÇÕES

Desde o governo Sarney, identifica-se, nos campos da política, da economia e da educação, um período de transição. A transição se estabelece, à medida que se quer superar o período do Regime Militar e criar uma nova perspectiva sobre a organização da sociedade em geral. Segundo Vieira (2000), "[...] a expressão **transição** tem sido adotada para caracterizar períodos marcados por forte ambigüidade, resultante da coexistência de elementos de cada um dos pólos entre os quais se transita: o pólo autoritário e o pólo democrático" (VIEIRA, 2000, p. 20, grifo nosso).

Com a superação do período autoritário, os governos que se seguiram tentaram estabelecer mudanças nos vários campos da organização social, notadamente no campo da educação. Alguns documentos foram fundamentais para a transição da Educação: a nova Constituição de 1988, o Plano Nacional de Educação – PNE - e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No entanto, temos de perguntar em que medida as intenções, os projetos e a legislação conseguiram concretizar-se em mudança na prática escolar nos últimos anos. A prática da escola e do professor não se modificou com tanta intensidade como se previa, é o que caracteriza o distanciamento entre projeto e prática, entre princípio e ação da escola no Brasil. Os governos democráticos, ao realizarem a opção

ideológica pelo Neoliberalismo, bem como muitos dos educadores por uma educação pragmática, deixaram escapar a oportunidade de realmente transformar a educação e o país.

No decorrer deste trabalho, pudemos observar que a educação brasileira vive uma crise profunda, tanto na organização de sua estrutura, como no seu projeto de formação. O crescimento desordenado de instituições de Educação Superior veio provar que a opção econômica e ideológica do país está centrada na idéia de um capitalismo adaptado aos novos tempos, com o sustento ideológico do pensamento Neoliberal, do distanciamento do Estado das obrigações sociais e o de repassar a responsabilidade com a educação para setores privados da sociedade.

Os cursos de formação de professores têm sofrido as conseqüências das mudanças na política econômica e educacional dos últimos dez anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 9.694, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 62, especifica que a formação de professores deveria ser realizada em Institutos Superiores de Educação e a formação do professor da Educação Infantil e Ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, em Curso Normal Superior.

As Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica, em nível superior, publicada pelo Parecer 009/2001, posteriormente, transformada em Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, procurou estabelecer mudanças no campo da formação de professores⁹. Em 10 de dezembro de 2004, foi publicada a Portaria Nº. 4.059, que autoriza as instituições de Educação Superior a utilizarem até 20% de sua carga horária na modalidade semi-presencial.

O governo federal acaba de aprovar, no Congresso Nacional, a Lei do Fundeb¹⁰, que cria o piso salarial mínimo para professores da Educação Básica. Entretanto somente com uma proposta

⁹ Segundo o texto das Diretrizes: entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação, destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas na atualidade como inerentes à atividade docente (...). Este documento, incorporando elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes.

¹⁰ FUNDEB – Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação Básica. Há um grande movimento dos prefeitos de todo o país reivindicando repasse maior para os municípios, tendo em vista que a verba designada pelo Fundeb não será suficiente para o cumprimento das metas.

política sólida é que poderemos formar um profissional capaz de colaborar na construção de uma sociedade mais equânime. A história apontará os resultados das atitudes tomadas pelo atual governo quanto à formação de professores.

Mas o grande e principal problema sobre o futuro da formação de professores está na solidificação da própria profissão. Em divulgação recente da Agência de Notícias do Planalto, sobre uma entrevista com o Presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo – APEOESP –, Prof. Carlo Ramiro Castro, em 30/11/06, o piso salarial dos professores da Rede Pública de Ensino, do Estado de São Paulo, é de R\$ 668, 00, com gratificações, ele chega a R\$ 930,00, salário que é insignificante para que os professores tenham condições de assumir um compromisso com o aluno e com a sociedade.

Segundo Silva Junior:

[...] a educação, parte desse processo, em vez de intensificar a formação humana, antes, a aliena, como sempre pensaram os intelectuais que se enfileiram à direita do rei e longe, *muy lejo de la rainha*. Essa educação tende a formar o novo cidadão do século XXI, caudatário de nossa história recente: útil, solitário, mudo e com tendência à síndrome do pânico e à esquizofrenia (SILVA JUNIOR, 2006, p.28).

Percebe-se, portanto, mais uma vez, uma crise profunda nos cursos de formação de professores, não há salário digno, não há auto-estima dos professores, não há estímulo entre os jovens para que invistam na profissão de professor. Portanto, se não há professores estimulados, também não haverá boa formação e, como conseqüência, quem perde é sempre a sociedade e as classes menos favorecidas, porque dependem dos serviços do setor público.

Se os professores da escola básica são mal pagos, mal formados em sua graduação e despreparados para o novo desafio, o de formar as pessoas para o exercício da cidadania, do respeito ao próximo, à sociedade e ao meio ambiente, torna-se urgente repensar os fundamentos da formação dos professores no Brasil e exigir que as Licenciaturas, a Pedagogia, e o Normal Superior tenham um comprometimento com os desafios atuais da sociedade brasileira. Somente com políticas públicas eficientes, valorização do salário e da auto-estima do professor será possível pensar nas mudanças da Educação e do país.

Portanto a expansão da Educação Superior influenciou fortemente nos cursos de formação de professores após a publicação da LDB de 1996, os professores da Educação Básica deveriam ter formação superior num prazo máximo de dez anos¹¹, o que provocou uma corrida dos professores em exercício para os cursos de Pedagogia ou para as Licenciaturas, resta-nos saber se a formação dos professores na Educação Superior provocou mudança na sua concepção e na sua prática de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Mec/Inep. **Censo da Educação Superior**. 2004.
- CAMARGO, Arlete Maria Monte de. HAGE, Salomão Mufarrej. in. Fávero, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo. Cortez. 2004.
- CASTRO, Maria Helena de Magalhães. **Estado e mercado na regulação da educação superior**. In. Schwartzman, Simon e Brock, Colin. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação Superior na nova Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Uma nova Reforma? In. Catani, Afrânio Mendes (org.). Novas perspectivas nas políticas de Educação Superior na América
- Lática no limiar do século XXI. Campinas. SP. Autores Associados. 1998.
- DURHAM. Eunice R. **Educação Superior, pública e privada (1808 – 2000)**. In. Schwartzman, Simon e Brock, Colin. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de Professores No Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Revista Educação e Sociedade. Vol. 23. Nº. 80. Campinas. Set. 2002.
- PAIVA, Vanilda. WARDE, Mirian Jorge (Orgs.). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas. SP. Papius, 1994.
- RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis. Insular. 1999.
- SCHWARTZMAN, Simon e Brock, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005.
- SILVA JÚNIOR. João dos Reis. SGUISSARDI, Valdemar. **A regulação social no Brasil de Lula por meio da Educação**. In Políticas Públicas Educacionais. O governo Lula em questão. Belém. CEJUP. 2006.
- SILVA JÚNIOR. João dos Reis. SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da Educação Superior no Brasil**. São Paulo. Cortez. Bragança Paulista. 2001.
- SILVA JÚNIOR. João dos Reis. SGUISSARDI, Valdemar. **Pragmatismo e populismo na educação superior: Nos governos FHC e Lula**. São Paulo. Xanã, 2005.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em tempos de transição (1985 – 1995)**. Brasília. Editora Plano. 2000.

Recebido: 10/01/2009

Aceito: 01/04/2009

Endereço para correspondência: Armindo Quillici Neto. Universidade Federal de Uberlândia. Av. José João Dib, 2545, Progresso, Ituiutaba, 38302-000, MG. Home page: www.ufu.br

¹¹ Segundo entrevista do Ministro da Educação Fernando Haddad ao jornal Apufsc, vinculado ao Sindicato ANDES Nacional, 42% dos professores da Educação Básica ainda não têm formação superior. Segundo o Ministro, tramita no Congresso Nacional, o Projeto de Lei que estabelece o salário mínimo para os professores de todo o país em R\$ 800,00 (<http://www.apufsc.ufsc.br/clipagem.php?acao=mostrar&id=268>). Após a publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação pelo governo federal, a jornada de trabalho de 40 horas para os professores da Educação Básica, com o salário de R\$ 850,00, é insuficiente para a solução dos problemas do Professor e da Educação.