

A GLOBALIZAÇÃO E A CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.¹

Maria da Graça Nóbrega Bollmann

Unisul
gracabol@uol.com.br

Resumo: A análise do contexto histórico das políticas de Educação Superior e o processo de resignificação que sofre a universidade, locus da formação docente, foi objeto da pesquisa “A Educação Superior: um estudo na perspectiva do direito à Educação”. Este estudo trata das mudanças na educação superior nos marcos da globalização, compreendendo a educação como instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de um país e de sua população, bem como da garantia dos direitos básicos de cidadania, liberdade e autonomia pessoal. Tal perspectiva sugere a importância e a busca permanente de uma formação de professores alinhada com esses parâmetros.

Palavras-chave: política educacional; universidade; formação de professores.

Abstract: The analysis of the historical context of policies for higher education and the process of re-signification that threatens the university, the locus of teacher education, constitutes the object of the research “Higher Education: a study from the perspective of the right to education”. This study deals with the changes in higher education within the globalization framework, including education as a key tool for economic, social, cultural and political development of a country and its population, as well as the guarantee of basic rights to citizenship, freedom and personal autonomy. This perspective emphasizes the importance and the ongoing search for teacher education aligned with these parameters.

Keywords: educational policy; university; teacher education.

Resumen: El análisis del contexto histórico de las políticas de Educación Superior y el proceso de re-significación de la universidad, locus de la formación docente, fue objeto de la investigación “La Educación Superior: un estudio en la perspectiva del derecho a la Educación”. Este estudio trata de los cambios en la educación superior en el marco de la globalización, y de la educación como herramienta clave para el desarrollo económico, social, cultural y político de un país y su población, así como la garantía de los derechos fundamentales de la ciudadanía, libertad y autonomía personal. Esta perspectiva sugiere la importancia y la búsqueda permanente de una formación de maestros en consonancia con estos parámetros.

Palabras - clave: política educativa; universidad; formación de maestros.

O presente texto foi elaborado a partir dos subsídios do projeto de pesquisa “A Educação Superior em Santa Catarina, Brasil: um estudo na perspectiva do direito à educação”, desenvolvido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina,

¹ Versão modificada após sua apresentação no VIII Seminário da REDESTRADO em Lima/Peru, em agosto de 2010.

Brasil, com o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal. Esse estudo contempla uma análise documental sobre a história da universidade, suas transformações nos marcos da globalização e seus efeitos na concepção de universidade – lócus da formação dos professores e seus rebatimentos nesse processo. A universidade é uma instituição social e, portanto, sua legitimidade se sustenta no princípio da autonomia (CHAUI, 2003). A formação do professor e, para fins deste texto, do professor gestor, está alicerçada em um contexto em que os cursos de formação docente podem contribuir para a reprodução do mercantilismo educacional ou podem reverter essa lógica, com uma formação alicerçada na pesquisa e na produção o conhecimento.

O tema formação de professores está sempre presente na pauta das discussões nacionais e internacionais, compreendida sua importância na política educacional. Parte-se, na pesquisa em foco, do ponto de vista de que o neoliberalismo não é uma ciência, mas uma doutrina, e que a globalização ou mundialização do capital (CHESNAIS, 1996), dependendo da terminologia utilizada, foi e continua sendo objeto de muitas críticas e insatisfações, principalmente em relação às políticas sociais. Decorre dessa política econômica, a estagnação da economia nacional que, no Brasil, tem como consequência a redução dos investimentos nas políticas públicas.

O processo mundial de acumulação capitalista serve-se da cumplicidade de atuação do poder do dinheiro e do poder do Estado. Não foi por acaso a criação, neste País, dos sucessivos planos de mudanças na moeda brasileira, na esteira das mudanças da moeda nos países da América Latina, pois, quando o exorbitante lucro dos investidores na chamada “ciranda financeira” é reduzido, interferem nas políticas econômicas dos países e trocam a moeda.

Desde a década de 1980, mais precisamente, em 1986, o Plano Cruzado, seguido de outros Planos entre 1980 e 1990, definiu para a sociedade brasileira o regime de acumulação sob a dominação financeira. Também, o necessário rol de reformas constitucionais que ajustaram a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, contribuiu para a subserviência econômica e seus impactos no mundo do trabalho. Nesse contexto, coube aos países dependentes da hegemonia mundial, o papel de receptores das tecnologias e, aos países mais ricos, o histórico papel de produtor de ciência e tecnologia na divisão internacional do trabalho.

Nessa perspectiva, no entanto, o capitalismo, em suas diferentes versões, não depende, ou melhor, nunca dependeu, no processo de acumulação de riquezas, exclusivamente, de fatores de dominação externa. A subserviência à globalização tem a participação das burguesias locais como parceiras das burguesias hegemônicas que desempenham, assim, um decisivo papel na articulação das burguesias locais com a burguesia internacional (LIMOEIRO, 2006, p. 34).

Na “nova ordem” capitalista neoliberal, a concepção de universidade vê-se influenciada, mais do que nunca, pela redefinição da concepção de Estado, de instituição autônoma e de lugar da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa, e a extensão vai se redimensionando como uma organização social – competitiva, pragmática, “eficiente e eficaz” –, voltada aos interesses da economia globalizada de mercado.

Escrever sobre formação de professores, tendo na universidade o local apropriado para essa formação, exige, portanto, entender a mudança de paradigma no contexto irreversível da globalização. A educação brasileira e, mais especificamente, a política de formação docente, vem sendo tratada, pelo menos nos últimos quinze anos, como estratégica para as mudanças neoliberais. Sabe-se que esse contexto não se deu por acaso. Ao contrário, é composto de um rol de medidas concebidas por organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial que, juntamente com a Organização Mundial do Comércio (OMC), não mediram esforços para tornar a educação e o trabalho docente uma mercadoria, para colocá-lo como mais um produto da iniciativa privada. A educação passou a ser considerada mercadoria, um serviço a ser comprado e não mais um direito social de todo cidadão.

Nesse Estado, em que a educação – e nela a universidade como *ethos* da formação docente –, está identificada com as elites nacionais e internacionais em seu discurso político-ideológico representa, também, a única e real possibilidade de mudança de paradigma, transformando a formação docente em *treinamento de mão-de-obra* para exercer esse papel.

A redação do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) instalou a dualidade na formação docente ao acrescentar outros espaços para essa finalidade, subtraindo, assim, do lócus da universidade a formação nos cursos de Licenciatura Plena de quatro anos. A formação de professores realizada nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia e demais Licenciaturas passou a “competir” com cursos de curta duração e, principalmente, com cursos de formação básica de professores a distância. Nessa direção, foi necessário à época, que os diferentes governos, principalmente nos anos 1990, criassem uma base legal, mecanismo de sustentação à ideologia neoliberal. Formaram essa base legal, as reformas constitucionais como a administrativa, a da seguridade social e a da educação, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Sistemas Nacionais de Avaliação da Educação Básica, do Ensino Médio e do Ensino Superior, entre outros.

O contexto sociopolítico e econômico e suas mudanças exigiam maior “eficiência interna” ao sistema escolar: a política educacional e, nela, a formação docente deveria “cumprir eficazmente” os seus objetivos referentes aos mecanismos de mercado: a formação de professores para atuar na educação – no ensino fundamental.

Assim, de acordo com os documentos legais do período estudado, deveria haver maior concentração nas disciplinas que formavam as “habilidades” consideradas básicas e flexíveis e que contribuía para adquirir novas habilidades. (WORLD BANK, 1995).

As transformações no mundo do trabalho advindas da divisão internacional do trabalho, desencadeadas pela fase neoliberal do capitalismo, passaram a influenciar, portanto, a formação dos professores: o “avanço” que a modernidade “exigia”: professores preparados com maior rapidez e agilidade e que atendessem ao princípio da “flexibilidade e equidade”, características das economias competitivas do mercado.

Nada se ganhou com essa modalidade de formação de professores, na medida em que a lógica da formação acelerada está imposta, ficando aberta à iniciativa privada, em algumas

instituições de ensino superior, a criação desses cursos, que vão substituir a formação plena de quatro anos, sem o necessário caráter de indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, principalmente.

Não estava em curso somente uma “mudança” na formação dos professores. A política “oficial” de formação de professores, expressa nos diferentes textos legais, se apoiava, como mencionamos anteriormente, nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho em suas relações sociais provocadas pela globalização neoliberal.

O Brasil, como outros países de economia dependente, para os organismos internacionais (BIRD e OMC), por exemplo, “não necessita da investigação científica e tecnológica”. Para atender à “modernidade”, o País necessita de um potencial de “trabalhadores flexíveis” para o “mercado flexível” com capacidade para o trabalho especializado. Essas formulações, contraponto ao modelo que considera que a teoria deve subjugar a prática, surgem a partir da década de 1980 e com mais intensidade na década de 1990. A produção científica em torno de questões da profissionalização docente passa a contar, nessa década, com a chamada formação reflexiva dos professores e de sua importância no processo educativo, cujo significado contradiz esse conceito, pois o professor passa a destacar a reflexão sobre a própria prática. E, nessa situação, o necessário aprofundamento dos pressupostos filosófico-metodológicos fica secundarizado. Sem esse conhecimento, o professor terá dificuldades em compreender o campo educacional em toda a sua complexidade e os determinantes históricos do ser professor, desconsiderando os processos político, social, econômico e ideológico que perpassam o seu trabalho. Shiroma (2003) chama a atenção para a tendência de desintelectualização instituída pela perspectiva do “professor reflexivo”.

No Brasil, a formação de professores está associada a uma concepção de educação em que padrão unitário de qualidade social deve levar em conta, para sua materialização, a profissionalização básica em nível superior nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia ou nas demais Licenciaturas, como também, está associada à carreira docente e ao salário.

Portanto, o direito à educação de qualidade social implica, também, a garantia de uma formação de qualidade para os “formadores de formadores”, pois entendemos ser esse um dos fatores, entre tantos outros, parte de um processo que não pode ser analisado de modo fragmentado de outros fatores que interferem no processo educacional.

Entender o processo de formação de professores no Brasil passa, também, pela compreensão da histórica luta pela democratização da sociedade brasileira pós-golpe militar de 1964. Foi um movimento que, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade, de um lado, e, de outro, a ruptura com os mecanismos político-pedagógicos da ditadura militar, interferiram na elaboração de uma concepção de homem, de mundo, de sociedade, com valores diferenciados daqueles que o poder ditatorial instituído apresentava. Os anos de 1980 caracterizaram-se como um período de democratização da educação e apresentaram o início de uma rica e importante trajetória de discussões sobre a concepção de educação e, nela, do caráter sócio-histórico da formação de professores. Indicava-se, naqueles anos, que os professores

tivessem pleno domínio do contexto sócio-político-econômico no qual a educação se insere, juntamente com a superação de individualismo, o desenvolvimento de uma consciência crítica, uma formação capaz de interferir na formação de indivíduos para questionar o pensamento único (forma ideológica de universalização da particularidade).

Nos anos de 1990, deu-se continuidade às discussões propostas pelos setores organizados da sociedade brasileira no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (formado por sindicatos, associações acadêmico-científicas, movimentos populares, movimentos estudantis, entre outros).

Os debates ocorrem no contexto da política educacional, em especial porque estava em tramitação a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde surgem calorosas discussões entre os representantes da sociedade organizada, os partidos políticos e o Governo. Foi na década de 1990 que, se de um lado cresceu a luta política ao redor de uma proposta educacional que faria avançar a concepção de mundo, de sociedade, de estado, entre outras, por outro também foi nesse mesmo período que se deu o maior retrocesso em termos da política educacional brasileira como um todo e, na política de formação de professores, em particular. Contraditoriamente, nos anos de 1990, com as citadas “inovações” na formação de professores, ao lado da manutenção da licenciatura plena (quatro anos), surgiu a simplificação e o aligeiramento na formação, mediante a criação dos Institutos Superiores de Educação, permitindo que, em dois anos, essa formação fosse completada. Também, a adoção, permitida pela Lei, de formação básica, a distância, que supervaloriza a tecnologia, denominando-a como uma modalidade de ensino, invertendo seu valor metodológico.

Por outro lado, um significativo número de professores, formado nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia ou em outras Licenciaturas (Letras, História, Matemática, entre outras) estão sem emprego, em razão dos baixos salários, da ausência de estímulos funcionais e da carreira, na maioria dos casos, inexistente. Em 1994, foi apresentado, em Brasília, na Conferência Nacional de Educação para Todos, organizada pelo Ministério da Educação e que reuniu mais de cinco mil professores e professoras de todo o país, um documento contendo uma proposta de piso nacional unificado e carreira docente. Pela primeira vez, antes da aprovação da LDBEN (1996), essa proposta assinada por entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (CNTE, ANFOPE, UNDIME, ANPAE, entre outras) apresentou o “Pacto pela Valorização do Magistério”, de autoria da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e continha uma proposta de piso nacional unificado e de carreira do magistério.

Essa política de valorização do magistério juntava-se às propostas de LDBEN, em tramitação desde 1988 no Congresso Nacional. Fazia sentido, portanto, a proposição de um piso nacional unificado associado com uma carreira, que tinha sua sustentação na formação básica e continuada dos professores. O quadro nacional, à época, era de contínua improvisação de professores, do aumento do contingente de docentes sem titulação específica, da falta de preparação dos docentes que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental, o que, entre outros fatores, provocava uma baixa qualidade, fator de aumento da evasão escolar.

Nesse cenário que coincidia com o “enxugamento” do Estado, era necessária mudança no aparato legal, no caso, na formação dos professores, para legalizar o processo de privatização das políticas públicas, sendo, portanto, no contexto da ressignificação do Estado Brasileiro que as propostas de mudança na concepção de universidade são realizadas. Assim, a universidade se moldava, via reforma universitária iniciada em 1991, se submetendo às mudanças socioeconômicas advindas da doutrina da reforma do Estado (MARE, 1995).

Vive-se, hoje, em um mundo perturbado pela inexorabilidade da globalização econômica que traça caminhos difíceis para o desenvolvimento de ações de domínio público no que se refere aos direitos inalienáveis e plenos de saúde, moradia e educação, entre outros direitos do homem. As políticas neoliberais consagradas no Consenso de Washington afetaram e continuam afetando as políticas sociais “coisificando-as” e naturalizando-as como mercadorias ao transferi-las para o ramo dos serviços, passíveis, portanto, de compra e venda pelo mercado consumidor. A educação, nessa perspectiva, se vê alavancada pelas crises históricas de modelos econômicos que vêm e que vão, em um movimento de construção e reconstrução de hegemonias do poder político e que se identifica como o desaguadouro da manutenção do *status quo* da elite dominante.

É, portanto, na esteira da globalização econômica que se realizam as reformas para a necessária reorganização mundial do trabalho e que resulta na sua transformação: perda de estabilidade nos empregos, redução do número de trabalhadores, flexibilidade e diversificação profissional, privatização das empresas públicas, redução dos orçamentos para as políticas públicas sociais, formação aligeirada de profissionais, entre outras medidas definidas pelos organismos internacionais. Os novos padrões de organização administrativa mundial importados, em especial dos conceitos dos grupos de gestão de negócios do *business* internacional, para uso nas diferentes áreas do conhecimento, têm como fonte de incorporação o senso comum, forjado no viés econômico capitalista em sua versão moderna neoliberal, a partir dos novos padrões de regulação econômica.

Ao nos debruçarmos sobre o tema “A globalização e a universidade: o contexto da formação do professor”, precisamos analisar o papel que joga a universidade na produção do conhecimento, as exigências para uma formação docente inicial consistente e teórica, as condições de trabalho docente, o papel social desempenhado pela escola e, nela, pelo professor, a ética que deve acompanhar esse movimento que envolve a educação no sentido mais amplo do direito da criança pequena, dos jovens e adultos a uma educação de qualidade social, como direito inalienável da pessoa humana.

Nesse contexto, levantam-se questões do tipo: Que formação? Que nível? Onde? Como? Que pesquisa? Que conhecimento? Como, onde, por que, por quem e para que o conhecimento é socialmente produzido? Que instituição? Que gestão? Que cursos? Que grade curricular? Que formador de formadores? Que concepção de universidade? Que teoria? Para que sociedade? Que estado? Que mundo? Que valores? Que escola? Que trabalho docente? Que identidade? Criminalização da resistência ou naturalização da submissão? A quem cabe a culpa do fracasso

escolar no Brasil? Que condições de trabalho docente? Que tempos, espaços, salário, carreira docente, provisoriedade e efetividade no trabalho docente, projeto político-pedagógico? Que diversificação de atividades docentes? Para que competências? Docência comprometida socialmente ou para a competitividade do mercado? Para onde vão as pedagogias? Que aspectos legais sustentam as transformações na educação advindas das transformações no mundo do trabalho? Que política educacional brasileira? E nela, que política de formação de professores? Presencial e aligeirada? Presencial e consistente ou a distância? Que compromisso social? Que ética? Pensamento utópico ou pensamento pragmático?

Em síntese, a formação de professores deveria levar em conta algumas diretrizes que foram construídas no Brasil, ao longo de mais de uma década e que exigiu e continua exigindo uma formação presencial realizada no âmbito da universidade; a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida e consistente formação teórica em todas as atividades curriculares, nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, em todos os níveis e modalidades, e nos conteúdos especificamente pedagógicos; a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam contato dos futuros profissionais com a realidade da escola, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio formativo; a possibilidade de vivência, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação para o magistério (Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, 1997).

Nessa dimensão é que se entende a formação do professor e a preparação para o trabalho docente que, particularmente, exige uma concepção de universidade como instituição social de acordo com o Artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil, de outubro de 1988, “[...] gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (http://legis.senado.gov.br/con1988/CON19885.10.1988/art_207_.htm).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIRD - BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUÇÃO E FOMENTO. ***Banco Mundial: El desarrollo en la práctica***. La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Buenos Aires: (Mimeo). 1994.
- BRASIL. ***Constituição da República Federativa do Brasil***. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 5 Jan. 2011.
- BRASIL. Congresso. ***Lei n.9.394, de 20/12/96***. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2011.
- BRASIL. MARE. ***Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado***, 1995. Brasília DF. Disponível em: <<http://prodepa.psi.br/pdf/pdrce.pf>>. Acesso em: 8 dez. 2010.

BURBULES, C.; Torres, C.A *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre. ARTMED Editora S&A, 2004.

CHAUÍ, M. A Universidade Pública sob Nova Perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set./dez.2003, p.5-15.

CHESNAIS, F. *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (II CONED) *Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira*. Belo Horizonte, 1997.