

De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes

From Abelard to the Shanghai ranking: universities and teacher formation

Prof. Dr. Bernard Charlot¹
Prof.^a Dr.^a Veleida Anahí da Silva²

RESUMO

As universidades contemporâneas estão enfrentando desafios que despertam dúvidas sobre o seu futuro: será que “a universidade de Abelardo” ainda tem um futuro na época da classificação de Xangai? Tendo em vista que a formação dos professores foi o principal objetivo das universidades do século XX, qual será o seu destino em universidades incitadas a focalizar a pesquisa? Começa-se por esboçar o tipo ideal da universidade: o que nela deve permanecer para que ainda se possa falar de “universidade”? São propostas oito características remetendo aos professores, a suas atividades, a suas relações com os poderes, com o ambiente e com outras instituições de ensino. A seguir, evidencia-se que a formação do professor de ensino primário ficou fora das missões das universidades, até há pouco tempo, mas que a do professor de ensino secundário foi o projeto central das universidades nos tempos modernos. Por que essa diferença? Por fim, analisam-se as principais evoluções contemporâneas do ensino superior: internacionalização, mercantilização e diferenciação. Avançam-se algumas hipóteses sobre o que será a formação dos docentes naquelas universidades do século XXI.

Palavras-chave: universidades; formação dos professores; sociedade contemporânea.

1 Doutor e livre-docente pela Universidade de Paris X, França. Professor Honorário da Universidade de Paris 8, França. Professor Afiliado da Universidade de Porto, Portugal. Atualmente, Professor-Visitante na Universidade Federal de Sergipe (Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade), Brasil. E-mail: bernard.charlot@terra.com.br

2 Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8, França. Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe (Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade), Brasil. E-mail: vcharlot@terra.com.br

ABSTRACT

Contemporary universities are facing challenges that cause doubts about its future: “Abelard’s University” still has a future at the time of the Shanghai Ranking? In view of the fact that the teacher formation was the main objective of the universities of the 20th century, what will be its destination in universities that have to focus research? The article starts with a sketch of the ideal type of the university: what in it must remain so that one still can speak of “university”? It considers eight characteristics, sending to the professors, its activities, its relations with powers, environment and others institutions of education. To follow, it is proven that the formation of the teacher of primary education was outside of the missions of the universities, until recently, but that of the teacher of secondary education was the central project of the universities in the modern times. Why this difference? Finally, the main contemporary evolutions of superior education are analyzed: internationalization, mercantilization and differentiation. Some hypotheses are advanced on what will be the teacher formation in those universities of the 21st century.

Keywords: university; teacher formation; contemporary society.

Lugar de encontro entre tradição e inovação, de confronto entre saber e demanda social, de legitimação e de pesquisa, a universidade, por natureza, é também lugar de dúvida, de contestação, de tensões, de contradições e, às vezes, de crises. Quando ela vive na rotina é que se deve ficar preocupado.

Entretanto, a universidade contemporânea está enfrentando dois desafios que despertam dúvidas e questionamentos sobre o seu futuro. O primeiro é o da massificação da universidade, que gerou contradições e problemas ainda não resolvidos. Quando a educação “superior” se torna a norma, como aconteceu na Coreia do Sul (mais de 85% dos jovens) ou nos Estados-Unidos (81%), o que significa o adjetivo “superior”? O segundo desafio está aparecendo com formas outras de educação superior que não a forma universitária tradicional: educação a distância, associada ao esboço de um mercado internacional de formação superior, onde atuam, além de universidades, redes de oferta de serviços. Sendo assim, já não se tem certeza de que “a universidade de Abelardo”, nascida nos séculos XII e XIII, perpetuada, reformada e ampliada até hoje, ainda tenha um futuro.

Com essa forma histórica é que começaremos este artigo. O que é uma universidade? O que nela deve permanecer para que ainda se possa falar de “universidade”? Não se trata, claro está, de escrever uma história das universidades, mas sim, de esboçar o que Max Weber chamaria de “tipo ideal” da universidade. A seguir, analisaremos o que foi uma das principais missões históricas da uni-

versidade: a formação dos professores. Por fim, apresentaremos as principais características do ensino superior no século XXI, aquele da “classificação de Xangai”, conforme os discursos atuais, e as consequências das mudanças sobre a formação dos professores.

A Universidade no decorrer da História: fundamentos da instituição

Historicamente, as universidades foram construídas sob várias formas, conforme o lugar e a época. Entretanto, podem-se identificar algumas características fundamentais, que fazem com que se considere uma instituição como “universidade”. Nessa definição de um tipo ideal, as primeiras universidades, aparecidas na Idade Média, merecem particular atenção, uma vez que o momento do nascimento evidencia o que uma instituição pretende ser. Destacaremos oito características marcantes do que foi, até hoje, uma universidade.

A universidade é uma organização de indivíduos livres e que não poderiam produzir os efeitos deles esperados se não fossem livres.

De certa forma, pode-se dizer que o professor universitário existiu antes da universidade. Os primeiros professores, simbolizados pela figura famosa de Abelardo, foram indivíduos que ensinaram fora do quadro normal que constituía a escola da catedral, controlada pelo arcebispo. Nem dispunham de sala, que eles deviam pedir emprestada ou alugar. Mas tinham algo a dizer, pelo qual se interessavam estudantes, que os pagavam. O que eles assim *professavam*, isto é, segundo a etimologia dessa palavra, *declaravam publicamente*, era diferente do que se lecionava na escola-catedral oficial; se fosse igual, não teria sido necessário afastar-se dessa última. Esses professores juntaram-se para constituir uma corporação, que iria proteger a sua liberdade: “A palavra *universitas*, muito usual na língua jurídica da época, era usada para designar todas as formas de comunidades e associações (comunais, ofícios, confrarias) que iam se multiplicando na sociedade ocidental” (VERGER, 1986, p. 28)³.

Sendo assim, a universidade é um lugar onde indivíduos cuja liberdade de pensamento é fundamental, devem acatar normas institucionais e regras organizacionais. Tal instituição só pode funcionar sem atritos quando os professores consideram essas regras como legítimas, aderem à instituição e, ademais,

3 Traduzido por nós, como sempre fazemos quando se trata de um texto em língua estrangeira.

dispõem de um espaço onde podem exercitar plenamente a sua liberdade de pensamento.

A função principal da universidade é a transmissão e conservação do saber; mas essa função induz efeitos de inovação, de crítica, às vezes de pesquisa.

O que faziam os primeiros professores universitários? Liam e comentavam textos (*lectio*) e, para formar os estudantes, organizavam debates fundamentados nesses textos (*disputatio*). De lá para cá, não mudou muito a forma de ensinar, embora a aula sintética tomasse o lugar, muitas vezes, da leitura e explicação de textos, e a dissertação escrita substituísse a discussão oral.

A função principal da universidade, ao longo da história, foi a transmissão de um patrimônio de conhecimentos de alto nível, através da linguagem oral ou escrita. O patrimônio foi conservado, conforme a época, em manuscritos, livros ou suporte eletrônico. Sendo organizada para transmitir, a universidade é conservadora por natureza. Ela repete, reproduz. O fato de que o professor tende a recrutar como colegas, quem concorda com ele e o peso das rotinas, acentuam essa vertente conservadora.

Contudo, o professor escolhe o texto, explica-o, comenta-o e, portanto, interpreta-o e define o seu uso correto. Ao fazê-lo, ele não pode deixar de produzir interpretações novas do texto, novos questionamentos e até críticas. Logo, a universidade é inovadora, também por natureza. A renovação das gerações, o gosto de muitos jovens pelas novidades e a procura pela distinção, que impera no mundo cultural e foi bem analisada por Bourdieu (2007), favorecem também, a inovação. A função crítica da universidade é tão importante quanto sua função conservadora-transmissora. Devem-se, porém, distinguir crítica e pesquisa. Decerto, há muitos professores universitários entre os pensadores e cientistas que provocaram rupturas paradigmáticas: Newton, Vesalius, Maxwell, Saussure, Husserl, Durkheim, Bourdieu, Levi-Strauss, Foucault foram professores universitários. Mas não foi o caso de Galileu, Descartes, Copérnico, Freud, Marx, Lacan. Existe uma ligação íntima entre universidade e função crítica, mas não entre universidade e pesquisa.

O saber universitário é organizado e sistematizado em disciplinas.

Essa organização é uma exigência intelectual. Como evidenciou Vygotsky (1987), há uma tríplice diferença entre saber cotidiano e saber científico: esse é consciente, voluntário e sistematizado. Trata-se também de uma exigência pedagógica: definir graus de saber e os passos que possibilitam apropriar-se dele. Por fim, é também uma exigência organizacional, que embasa a estruturação das

universidades em faculdades, departamentos etc. Vale destacar que as universidades da Idade Média se organizaram de imediato em disciplinas, compondo o *trivium* e o *quadrivium*. A definição das disciplinas a serem ensinadas variou no decorrer da História, de acordo com os avanços da Ciência, mas também, do poder de grupos e redes intelectuais e corporativos.

A universidade define-se, ao mesmo tempo, por um território e por sua extra-territorialidade.

As universidades da Idade Média eram designadas pelo nome de uma cidade: Paris, Bologna, Oxford etc. As suas relações com essa cidade, porém, eram complexas. Por um lado, a agitação dos universitários provocava muitos conflitos com os habitantes e a polícia. Por outro lado, uma universidade era fonte de prestígio e renda. Na Idade Média, as grandes universidades e seus professores famosos atraíam estudantes da Europa toda, bem como, mais tarde, Coimbra receberia estudantes do Brasil e, hoje em dia, Harvard, Nova-York, Paris, Londres, Madrid, Lisboa, Berlim acolhem universitários do mundo inteiro. Por serem instituições com vocação intelectual, as universidades têm uma influência que ultrapassa os limites do seu território. Às vezes, esse duplo sistema de referência gera tensões internas e externas.

A universidade depende de outros poderes, dos quais não pode se livrar e aos quais, porém, não pode se submeter: Daí decorre a questão recorrente e insolúvel da autonomia da universidade.

A história das universidades é permeada por lutas de poder, que envolvem o Papa, os reis, seus representantes locais, as cidades, as correntes ideológicas, as redes científicas, e claro, os próprios professores e estudantes universitários. Com efeito, a universidade é objeto de desejo, enquanto fonte de legitimação ideológica, teológica, política, cultural, social, etc. e, às vezes, de riqueza. Pelo mesmo motivo, porém, ela é frágil: ela sofre os ataques de todos os inimigos daqueles que ela beneficia. Ademais, a universidade precisa de recursos e a sua sobrevivência depende de quem provê às suas despesas. Nessas lutas, os protagonistas sempre acham aliados dentro da própria universidade, uma vez que ela é também o palco de enfrentamentos ideológicos e científicos e, de forma mais trivial, de brigas pelo poder e pelo dinheiro.

A universidade precisa de poderes que a financiem e a sustentem. Mas, por ser uma instituição com função crítica, ela não pode se submeter plenamente a esses poderes. Por quem sustenta a universidade, o ideal é dispor de uma universidade crítica que não critica a ele mesmo. Mas é difícil impor limites à função

crítica. Daí decorre o debate infundável sobre “a autonomia da universidade”. Mal consentiu essa autonomia, o poder tenta desarmá-la, definindo os quadros em que deve ser exercitada e os limites que não podem ser ultrapassados. Quando as universidades parecem constrangidas demais para atender às expectativas do poder, esse lhes confere autonomia. Mas elas usam essa autonomia para o que elas querem e, logo, o poder limita-a.

A universidade, lugar de ensino, é também lugar de certificação.

Sempre a questão da certificação foi central nos debates sobre a universidade. Foi o meio pelo qual a Igreja tentou controlar a universidade: em 1179, o papa Alexandre III generalizou o sistema da *licencia docendi* (autorização de ensinar), necessária para abrir uma escola. A universidade respondeu criando a licenciatura enquanto exame universitário (*disputatio* frente a uma banca) e, no século XIII, o doutorado, simples ato corporativo oficializando o ingresso de um licenciado no corpo dos doutores. Assim, de fato, a autorização de ensinar passou a depender da própria universidade e não da Igreja. A defesa veemente do seu monopólio na colação de graus universitários permitiu também às universidades resistirem aos avanços das congregações, em particular dos Jesuítas. Na França, houve até um período em que a certificação era quase a única função dos professores universitários: nas faculdades do século XIX, não tinham estudantes, ministravam algumas palestras para quem fosse interessado e, antes de tudo, concediam os graus universitários, em particular o *baccalauréat*, diploma atestando a aprovação no exame de fim de ensino médio.

Além dessa função de defesa, a certificação garante à universidade o poder de interferir na definição das hierarquias sociais: a universidade não legitima apenas o que ela ensina, mas também, aqueles a quem ela ensina. Nunca a universidade foi um lugar onde se procurava apenas uma cultura. Já na Idade Média, os estudantes intentavam obter, graças a seus estudos, um cargo eclesiástico interessante, um lugar na Corte real, um desses empregos administrativos ou jurídicos que estavam se multiplicando ou uma boa renda como médico. Falava-se de “ciências lucrativas” (VERGER, 1986).

Nunca a universidade foi a única instituição de ensino superior.

Foi possível estudar a Teologia nos seminários, as Letras e Ciências nas Academias e, às vezes, foram criadas instituições com o propósito explícito de ensinar o que a universidade não ensinava de forma satisfatória (por exemplo,

na França, o *Collège de France* em 1530, a *École pratique des hautes études* em 1868, a *École des Hautes Études en Sciences Sociales* em 1975)⁴.

Além disso, as universidades nem sempre foram os principais lugares de estudos superiores em Ciências e Técnicas e ainda existem, nessa área, centros de excelência não universitários. Quando chegou ao Brasil, em 1808, D. João VI não fundou uma universidade, mas muitos estabelecimentos de ensino científico, técnico, militar, médico. A maioria das universidades brasileiras nasceram por reunião de instituições já existentes, em particular escolas técnicas. Historicamente, as universidades tiveram uma forte legitimidade cultural e social na área das Letras, do Direito, da Medicina, mas uma fraca legitimidade científica, técnica e econômica.

O ensino secundário procedeu do ensino superior.

No decorrer da história e até pelo menos o fim do século XIX, a formação da maior parte das elites foi assumida pelo ensino secundário mais do que pelas universidades. Na Idade Média, estudavam-se as bases em escolas locais ou na família e, a seguir, alguns poucos jovens seguiam estudando lá onde encontravam alguém para ensiná-los, em geral nas faculdades de “Artes”. Essas acolhiam estudantes que tinham, em geral, entre 14 e 20 anos e cumpriam, de fato, funções hoje assumidas pelo ensino secundário. Não se distinguiram ensinos secundário e superior, mas faculdades de Artes e faculdades “superiores”, que recebiam homens entre 20 e 25 anos, às vezes mais.

Historicamente, os *colégios* não prolongaram o ensino primário, mas sim, nasceram assumindo funções que pertenciam ao ensino superior. Foram criados como lugares para hospedar os estudantes de Artes e, logo, controlá-los e discipliná-los. A seguir, os próprios professores deslocaram-se para esses colégios, assim promovidos a lugares de ensino. Mais tarde, os Jesuítas adotaram, com seus internatos, o mesmo modelo. Na França, é só a partir de 1877 que se organizam Faculdades de Letras e de Ciências, ministrando um ensino a estudantes universitários diferentes dos alunos do ensino secundário. No Brasil, a implementação de uma “Faculdade de Educação e Letras” (Estatuto de 1931) ou de uma “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras” (USP, 1934), concebida como “eixo integrador da universidade, em torno do qual deveriam gravitar as demais escolas” (MENDONÇA, 2000, p. 139), foi central na criação das primeiras universidades. Quer na França, quer no Brasil, a questão da formação dos professores foi uma das principais preocupações daqueles que organizaram a universidade dos tempos modernos.

4 Colégio de França, Escola Prática dos Altos Estudos, Escola dos Altos Estudos em Ciências Sociais.

A formação dos professores do ensino secundário, projeto central da universidade nos tempos modernos

Quando se trata da formação dos professores, é necessário distinguir o professor de ensino primário (ou das séries iniciais do ensino fundamental, na nomenclatura brasileira atual) e o professor de ensino secundário (ensino fundamental II e ensino médio). Com efeito, são dois casos muito diferentes ainda hoje, apesar da convergência contemporânea para uma formação universitária.

Por muito tempo, as crianças foram alfabetizadas dentro da família, por um preceptor ou um membro da família, ou numa escola, por um mestre-escola. Esse era um ajudante do cura ou um leigo. Esse último era contratado e pago pela comunidade e, às vezes, o ensino era apenas uma das suas ocupações. Podia, também, ter uma instrução rudimentar: Nos Alpes franceses, nos quatro meses de inverno, em que a atividade agrícola era impedida pela neve, candidatos a mestres-escolas indicavam se sabiam apenas ler (uma pena colorida no chapéu), ou ler e escrever (duas penas) ou ler, escrever e calcular (três); em geral, o cura da aldeia era quem os contratava.

A situação não era diferente no Brasil. Até a instituição das Escolas Normais, o professor de ensino primário era, muitas vezes, ajudado por “alunos-mestres”, os quais, depois de três anos e com a idade mínima de 16 anos, podiam tornar-se professores adjuntos, sem concurso (SILVA, 2008). Em tais condições, não era de se admirar que o nível desses professores fosse muito baixo. Em 1864, o Inspetor Geral das aulas de Sergipe, escreve:

Indivíduos incultos, que não receberam uma educação literária e que não possuem outras habilitações, senão a dos simples rudimentos das primeiras letras, apresentam-se da noite para o dia como candidatos ao professorado, e com uma instrução mal segura, adquirida em um ou dois meses com explicadores pouco mais competentes do que eles mesmos, apresentam-se às provanças de um exame público. É raro que entre muitos concorrentes apareça um que sobressaia notavelmente aos outros: e entre tais concorrentes o governo vê-se obrigado a lançar mão de um, que lhe pareça melhor; e que, entretanto, está muito distante de um preceptor da infância no sentido verdadeiro da expressão. (citado por SILVA, 2008, p. 91)

Para esses professores, nem fazia sentido a noção de formação: ensinavam o que tinham aprendido enquanto alunos. Só com as Escolas Normais é que fo-

ram formados professores do ensino primário. A primeira *École normale* nasceu no período da Revolução francesa, mas, na França, a instituição estabilizou-se somente a partir de 1879. No Brasil, a Lei Geral de Ensino de 1827 previa “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (citado por SILVA, 2008, p. 92) e o Ato Adicional de 1834, que transferiu para as provinciais a responsabilidade pela instrução primária, levou à criação de Escolas Normais: Niterói (1834), Minas Gerais (1835), Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836) etc. Contudo, a história dessas Escolas foi agitada: foram criadas, fechadas, criadas novamente; generalizaram-se apenas na década de 1870 e estabilizaram-se no início do século XX.

Quer na França, quer no Brasil, essas escolas ministraram um ensino secundário completado por uma formação profissional. O texto fundando a Escola Normal de Sergipe diz: a instrução pública secundária será dada em um estabelecimento público, o Atheneu, que “se comporá de dois cursos diferentes – o de humanidades e de escola normal” (citado por SILVA, 2008, p. 93). Historicamente, a formação dos professores do ensino primário não foi ligada à universidade: deu-se no chão da sala de aula ou em cursos secundários profissionais.

Mais ainda: as tentativas para tornar universitária a formação dos professores do ensino primário fracassaram. Na França, foi só em 1989 que foram criados “Institutos Universitários de Formação de Mestres” (IUFM), preparando professores de ensino infantil, primário e secundário e eles são considerados, hoje, um fracasso. Um recente Relatório ao Ministro da Educação Nacional ressalta: “Os IUFM não conseguiram ministrar uma formação profissional satisfatória e ainda não foi realizada a sua integração nas universidades” (PO-CHARD, 2008, p. 132).

No Brasil, o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (USP, 1934) criado por Fernando de Azevedo, preparava professores primários e secundários, mas somente a formação de professores secundários tinha o status universitário (BRAGATO; DONATONI, 2006). Anísio Teixeira, em 1931, transformou a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação e esse, em 1935, passou a ser uma parte essencial da nova Universidade do Distrito federal (UDF). Foi a primeira tentativa brasileira para incorporar a formação dos professores primários à Universidade. Contudo, a UDF foi extinta já em 1939, vítima da hostilidade dos católicos e das orientações autoritárias e centralizadoras do regime de Getúlio Vargas. Aos poucos, a formação dos professores de nível primário foi assumida pelas universidades, sem contudo, que o processo esteja acabado. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 define a licenciatura, em Universidade ou Instituto superior de Educação, como nível de formação dos professores do ensino básico, mas admite a modalidade Normal oferecida pelo ensino médio “como formação mínima para o exercício do magistério na edu-

cação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental” (Art. 62). O decreto de 6 de dezembro de 1999 indica que a formação desses professores “far-se-á, **preferencialmente**, em cursos normais superiores” (§ 2º, grifo nosso). Em 2001, o Plano Nacional de Educação enuncia o objetivo de que “no prazo de dez anos, 70% dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental possuam formação específica em nível superior”.

Essa história evidencia, ao mesmo tempo, que a formação desses professores anda, de forma irregressível, para o nível universitário e que esse caminho é lento, muito lento. Logo, vem a pergunta fundamental: por que, ao longo da história, a universidade não assumiu a formação dos professores de nível primário e, ainda hoje, não parece muito interessada por ela? Nossa hipótese é de que a própria natureza da universidade, tal como se construiu no decorrer da história, não condiz com as especificidades do ensino primário. No centro do ensino universitário encontra-se o professor, enquanto o processo de ensino/aprendizagem primário focaliza o aluno. Ademais, o professor universitário sempre luta para sua autonomia, ao passo que o mestre-escola vive na dependência e o normalista, como indicado pelo seu próprio nome, é formado pela norma e para inculcar normas. Por fim, a universidade definiu-se por disciplinas, a tal ponto que, de fato, a universidade é um agrupamento de faculdades ou departamentos designados pela disciplina que ensinam. Ora, o docente que deve ensinar todas as disciplinas não se define por uma disciplina, mas pelo fato de que ele ensina a *crianças*. Em outras palavras, a universidade sempre foi um lugar para *ensinar disciplinas*, enquanto a escola infantil ou primária é um lugar para o aluno *aprender bases*. Essa contradição ainda não foi superada. Aconteceu uma universitarização da formação dos professores de ensino infantil e primário, mas ainda não foi feita a síntese entre o modelo *pedagógico-didático*, característico das Escolas Normais, e o modelo *dos conteúdos culturais-cognitivos*, que domina nas universidades (SAVIANI, 2009).

A história do professor de ensino secundário é muito mais simples: até recentemente, não recebeu formação profissional alguma. Houve faculdades de Teologia, Medicina, Direito, formando profissionais nessas áreas, mas não houve faculdade de Ensino. Mais ainda: por muito tempo, os professores não recebiam a sua formação na disciplina em uma universidade.

Como já mencionado, as faculdades de Artes originaram os colégios e os Jesuítas reproduziram e adaptaram esse modelo. Após a expulsão dos Jesuítas de Portugal (1759) e da França (1762), os liceus napoleônicos, na França, e no Brasil, os colégios, liceus, ginásios, religiosos, públicos ou particulares, criados ao longo do século XIX, reproduziram as características dos colégios de Jesuítas. Sendo assim, o que foi chamado de ensino secundário funcionou conforme o modelo universitário que o originou.

Por falta de censura entre o ensino superior e o secundário, a questão da formação do professor desse setor não era colocada. O professor universitário não recebia formação, senão aquela que ministravam os seus próprios professores; ao terminar a sua formação universitária, recebia uma *licencia docendi*, isto é, uma autorização para ensinar. De mesmo modo, o estudante do ensino secundário formava-se escutando as aulas dos seus docentes e, no fim desses estudos, sabia o que era necessário para ensinar; apenas devia encontrar uma vaga, que ele ganhava por concurso público ou por contrato com um colégio particular ou religioso. Portanto, não é de se admirar que o professor de ensino secundário apresente características iguais às do professor universitário. É a fonte e o foco do ato de ensinar e cabe aos alunos acompanharem o seu ensino. Ensina uma disciplina. Considera-se um indivíduo livre, a quem compete o direito de decidir o que ensinar. Confere bastante importância à sua função de certificação. Pertence, ao mesmo tempo, a uma cidade onde é uma notabilidade e a uma comunidade intelectual que sempre ultrapassa os limites de um território. Formar-se, por quê? Conhece os conteúdos da sua disciplina e, já que ele é o foco do ato escolar, não precisa de pedagogia nenhuma. Como o ensino universitário, o ensino secundário define-se pelo modelo *dos conteúdos culturais-cognitivos* (SAVIANI, 2009).

A questão da formação dos professores de ensino secundário começou a ser colocada no final do século XIX ou no início do século XX, quando nasceu a universidade moderna, distinta do ensino secundário.

Na França do século XIX, a função essencial dos professores universitários era conferir graus a estudantes que tinham estudado os conteúdos fora da universidade. Não existia a figura atual do estudante universitário; os professores lecionavam para quem estivesse interessado. A situação mudou com a reforma de 1877 e a lei de 1896: a assiduidade às aulas passou a ser requerida para obter diplomas, a licenciatura em Letras foi diversificada (Letras, Filosofia, História, Línguas), novos ensinos foram criados (Sociologia, Geografia...), o ensino de Ciências foi completamente renovado. Na mesma época, foram criadas muitas vagas para professores no ensino secundário, graças ao crescimento econômico e à abertura dos liceus às mulheres, e foi implantada uma política de qualificação dos professores. Aos poucos, fez-se impossível ensinar no ensino médio sem ter cursado a universidade. Até 1968, pelo menos, o ensino secundário foi a principal saída dos estudantes de Letras e uma das principais dos estudantes de Ciências. Em outras palavras, a formação dos professores foi o motor da renovação das universidades de Letras e, parcialmente, de Ciências. Tratava-se, entretanto, de um ensino universitário das disciplinas, sem formação profissional, fora de um estágio breve e, a partir de 1952, algumas horas de formação pedagógica.

No Brasil, observa-se o mesmo processo fundamental: o nascimento das faculdades contemporâneas foi estreitamente ligado à questão da formação dos professores do ensino secundário. Ela foi central no decreto de Francisco Campos de 1931, exigindo a licenciatura para lecionar no ensino secundário e promovendo a ideia de Faculdade de Educação, Ciências e Letras, no Movimento da Escola Nova das décadas de 1920 e 1930 e no Manifesto dos Pioneiros de 1932, na criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1934), inspirada por Fernando de Azevedo, e da Universidade do Distrito federal (UDF, 1935), concebida por Anísio Teixeira.

Formar os professores foi e permanece sendo a função essencial das Faculdades de Letras das universidades e uma função importante das Faculdades de Ciências. Contudo, trata-se de formá-los nos conteúdos das disciplinas, mais do que dotá-los de uma formação profissional: a UDF, que pretendia juntar essas duas dimensões da formação nem sobreviveu quatro anos. Hoje em dia, ainda se ministram ensinamentos teóricos sobre o construtivismo, a pedagogia ativa, a avaliação formativa e diagnóstica a professores que trabalharão em colégios impondo práticas tradicionais e notas individuais e hierarquizadas (CHARLOT, 2008), e é difícil considerar umas aulas sobre “práticas de ensino” e umas 300 horas de estágio como formação profissional.

Entretanto, esboça-se uma mudança fundamental das próprias universidades, pressionadas para redefinir as suas missões, priorizando a pesquisa. As universidades voltadas para a formação dos professores foram pensadas, antes de tudo, em termos de transmissão do conhecimento. Quais efeitos essa mudança pode induzir na formação dos docentes?

Quais universidades no século XXI? E que consequências sobre a formação dos docentes?

O debate atual sobre as universidades no século XXI decorre da globalização e de uma presumida “sociedade do saber” (ou “sociedade do conhecimento”). A globalização é, antes de tudo, um fenômeno econômico, caracterizado pela circulação de bens e serviços além das fronteiras e, logo, pela crescente integração das economias. Mas são ainda, imagens, informações, ideias, conhecimentos que, assim, ultrapassam os limites do país. Esse último fenômeno não é novo: ideias e estudantes já circulavam pelas universidades europeias da Idade Média. Mas o fenômeno estendeu-se ao mundo todo e, sobretudo, ganhou uma importância particular em uma época em que o “capital humano”, as novas

ideias e as inovações são tidas como “os maiores incentivos do crescimento econômico” (BRENNAN; KING; LEBEAU, 2004, p. 23). Nessa sociedade do saber, o Banco Mundial considera que o ensino superior cumpre quatro funções essenciais: capacitar a força de trabalho, produzir novo conhecimento, possibilitar o acesso ao saber global armazenado e a sua adaptação para um uso local, transmitir normas, valores, atitudes e princípios éticos (BANQUE MONDIALE, 2003).

Nesse contexto, o ensino superior está sofrendo uma pressão econômica e cultural que induz três transformações essenciais.

Em primeiro lugar, observa-se uma internacionalização do ensino superior, através do ensino a distância e, às vezes, sob forma presencial. “O ensino transfronteiriço é ministrado por fornecedores muito diversos, nomeadamente novas categorias de fornecedores (sociedades multinacionais privadas e empresas da mídia) bem como por estabelecimentos de ensino superior privados e públicos tradicionais, que decidiram exportar os seus programas para outros países” (UNESCO, 2004, p. 13). Esses prestadores transfronteiriços providenciam ensino superior lá onde não existia, em particular em grandes países como Índia e China, e introduzem flexibilidade nos sistemas de ensino superior. Mas eles funcionam na lógica do mercado, procurando o maior lucro, com pouco controle e, muitas vezes, baixa qualidade do ensino. Para lutar contra as “usinas de diplomas”, assegurar a credibilidade e a comparabilidade dos diplomas e o seu reconhecimento no mercado de trabalho, desenvolvem-se processos de “seguro qualidade”, assumidos por instituições públicas e, ainda, por empresas privadas especializadas nessa área.

A mercantilização constitui a segunda transformação em andamento. O ensino superior é cada vez menos considerado um bem público e cada vez mais um serviço lucrativo. Nos países pobres, os governos não podem custear a expansão do seu ensino superior e, nos países ricos, a lógica neoliberal apregoa a contenção das despesas públicas, tida como condição da competitividade no mundo globalizado. Logo, “geralmente, o resultado é duplo: crescentes liberalização e marketização das instituições públicas existentes, e incentivo para mais modelos privados de ensino superior” (BRENNAN; KING; LEBEAU, 2004, p. 23). O recente crescimento desse ensino na Ásia, na África e na América Latina é, antes de tudo, um efeito do desenvolvimento de universidades particulares visando ao lucro. No Brasil, 81% dos estudantes que iniciaram um curso de graduação em 2008 entraram no ensino particular (55% em estabelecimento particular com fim lucrativo, 26% em estabelecimento confessional ou comunitário) (INEP, 2008).

Vários processos estão levando a ainda mais internacionalização e mercantilização. O Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS), assinado na

Organização Mundial do Comércio (OMC) em 1995, mas cuja aplicação se atrasou por causa das dissensões sobre as questões agrícolas, em discussão em Doha, intensificará esses processos. O Acordo de Bologna (1998), visando à padronização dos diplomas concedidos pelos vários países europeus, ultrapassa as fronteiras da União Europeia, uma vez que 46 países aderiram, entre eles Noruega, Rússia, México, Tunísia etc. Ademais, os países da União Europeia definiram, em 2000, a “Estratégia de Lisboa”, cujo objetivo é “a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica no mundo em 2010” (KOK, 2004, p. 6). Por fim, convém assinalar o papel essencial que as avaliações internacionais desempenham na crescente pressão sofrida pelas universidades. A mais importante é a classificação publicada anualmente pela Universidade de Xangai (*Academic Ranking of World University*), que interfere bastante no que ela avalia: tendo em vista que essa classificação valoriza as universidades com muitos estudantes, ela desencadeou, em vários países, em particular na Europa, um movimento de agrupamento das universidades, a fim de melhorar o lugar dos estabelecimentos nacionais no *ranking* de Xangai⁵.

A terceira evolução atual da paisagem universitária é a crescente diferenciação das universidades, “com papéis diferentes dos setores público e privado, das instituições de vários tipos e das instituições da capital e das regiões” (BRENNAN; KING; LEBEAU, 2004, p. 8). Nem todas as universidades podem atender às exigências de pesquisa de alto nível expressas pela sociedade do conhecimento. Portanto, o sistema universitário tende a se fragmentar: instituições sem o status de universidade; universidades a distância; universidades locais, públicas ou particulares, acolhendo muitos estudantes, mas desenvolvendo pouca pesquisa; universidades públicas tradicionais; universidades de excelência focalizando a pesquisa. Essa diferenciação pode tornar-se uma política oficial, com o objetivo de visibilizar algumas universidades e atrair estudantes estrangeiros e verbas. Assim, a Alemanha lançou uma *Excellenz-Initiative* (Iniciativa para a Excelência), cujo propósito é identificar e ajudar dez ou doze universidades. Essa é também a política britânica, enquanto outros países tentam desenvolver polos ou redes universitárias (França) ou especializar cada estabelecimento em alguns domínios de excelência, em vez de concentrar a excelência em poucas universidades (Austrália, Países Baixos) (REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION, 2007).

Esse triplo processo de internacionalização, mercantilização e diferenciação acarreta muitas consequências e induz uma forte pressão sobre universidades que, na maioria dos casos, ainda se arraigam em um território nacional ou local. Podem-se sintetizar essas consequências em torno de três pontos, interligados.

5 A única universidade brasileira classificada entre as 200 primeiras é a USP (115º na edição de 2009, melhor resultado na América Latina). Também, a revista *Times Higher Education* classifica as universidades.

Em primeiro lugar, a comunidade universitária não tem mais o monopólio das decisões no domínio do ensino superior. Decerto, sempre se confrontou com outros poderes (rei, Papa etc.), mas, desta vez, trata-se de poderes anônimos, fora de alcance, funcionando numa lógica alheia à da universidade e legitimando-se pelo argumento do interesse geral, já que pretendem produzir riqueza, e logo, bem-estar para todos. No entanto, para construir aquela economia do conhecimento, a colaboração ativa do professor universitário é indispensável. Por um lado, esse docente perde o controle dos objetivos da sua atividade e, por outro, nunca essa atividade foi tão importante para a sociedade. Para enfrentar essa contradição, a solução adotada, de fato, consiste em pressionar cada vez mais o docente e avaliar continuamente a produção universitária.

Ademais, as avaliações internacionais, surtindo efeitos sobre o valor do diploma no mercado de trabalho, e os processos de “seguro qualidade” privam as universidades do pleno controle da certificação, que historicamente, foi a última linha de defesa dos professores universitários diante das pressões do poder.

Em segundo lugar, enquanto a transmissão do saber acumulado foi, ao longo da história, a sua vocação preeminente, a universidade contemporânea está compelida a focalizar, antes de tudo, a pesquisa. A produção de pesquisa é que as classificações internacionais e as instituições nacionais como o CNPq e a Capes consideram sendo o principal critério de avaliação. Logo, o professor universitário está pressionado a publicar, sempre mais. A tal ponto que ele acaba por publicar qualquer coisa, até várias vezes, para atender às normas impostas.

A essa contradição soma-se outra: no próprio momento em que a população universitária aumenta e se torna mais heterogênea, a função de transmissão do conhecimento perde a sua prioridade, pelo menos nos discursos. Entretanto, essa transmissão permanece essencial, já que a sociedade do saber não requer apenas a produção de conhecimento, mas, ainda, a sua ampla divulgação na sociedade. A diferenciação/hierarquização das universidades origina-se dessa contradição. Sempre houve universidades famosas e outras menores e nunca a universidade foi o único modelo de ensino superior, como mencionado na primeira parte deste artigo, mas as universidades funcionavam conforme o mesmo modelo básico, e a diferença entre universidade e outras formas de ensino era clara. Hoje, com a fragmentação do ensino superior, a própria noção do que é uma universidade deixa de ser evidente.

Diversificam-se, também, os perfis dos estudantes e dos docentes e as formas do ensino. Essa diversificação aumenta as oportunidades de cursar o ensino superior, mas mantém, sob novas formas, a desigualdade social frente a esse ensino; em particular, vale a pena ressaltar o uso dos estudos nos Estados Unidos e na Europa pelas classes dominantes dos países emergentes e até de países africanos pobres (BRENNAN; KING; LEBEAU, 2004; REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION, 2007).

Em terceiro lugar, os discursos atuais insistem cada vez mais sobre a importância da interdisciplinaridade, a abundância das informações e o objetivo de formar competências, o que os leva a expressar dúvidas sobre a pertinência de manter a organização das universidades por disciplinas. A essas, os discursos opõem a flexibilidade e as sinergias requeridas pela sociedade do saber. Ora, historicamente, as universidades e os professores universitários pensaram sobre si mesmos em termos de disciplinas, sendo a interdisciplinaridade e as competências, efeitos possíveis da formação disciplinar e não eventuais substitutos dela.

Além disso, os discursos sobre a universidade do século XXI referem-se, antes de tudo, aos setores da Ciência e da Tecnologia e tendem a aplicar as suas conclusões ao conjunto de disciplinas. O que significa, porém, uma universidade centrada na pesquisa quando se trata de Letras? Será que os critérios de avaliação, inclusive a das publicações, podem ser iguais no caso da Física, da História, da Sociologia, e da Educação? De modo ainda mais radical, pode-se contestar, ou, pelo menos, ponderar a ideia de “sociedade do conhecimento” (WOLF, 2002). Não há dúvida de que já estamos vivendo em sociedades da informação. Mas sociedade do saber e economia do conhecimento, isso é mais do que sociedade da informação.

Existe um consenso crescente de que as habilidades mais requeridas pelas economias modernas não são profissionais ou altamente especializadas, mas sim, mais amplas, relacionadas com o uso da linguagem e do raciocínio quantitativo. O ensino secundário é que melhor desenvolve essas habilidades e a ideia de que o ensino superior de massa é uma exigência econômica e técnica das sociedades modernas é questionável (SCHWARTZMAN, 2003, p. 26).

O que será a formação dos docentes naquelas universidades do século XXI que estão se esboçando? Na verdade, ninguém sabe e podemos apenas avançar algumas hipóteses.

A nosso ver, a mudança mais importante é o crescimento exponencial de informações de acesso fácil, graças às novas tecnologias. Por muito tempo, o professor foi a principal fonte de informações e conhecimentos. Acabou essa época. O docente que focaliza o seu ensino sobre dados e palavras a serem memorizados e decorados na prova não tem mais espaço na sociedade contemporânea: já perdeu o combate contra a Internet e o Google, que providenciam informações, esquemas, fotografias, *links*, melhores do que o professor mais bem-formado pode oferecer. Está agonizando o professor de informações, mas

torna-se cada vez mais indispensável o professor de saber, ou seja, aquele docente que consegue ensinar como procurar e ligar informações para produzir sentido, para entender o mundo, a vida, as nossas relações com os demais e conosco mesmo. Portanto, o problema fundamental é saber se as universidades do século XXI conseguirão formar tal professor de saber.

Para tanto, as universidades não podem renunciar ao ensino de disciplinas, uma vez que essas constituem corpos de saberes sustentando a exigência de coerência, de sentido, de pensamento crítico. Sem essas tentativas de síntese, os conhecimentos não passam de informações pontuais, as competências não são mais do que habilidades provisórias e a chamada interdisciplinaridade não é senão o alibi de quem não aprofundou nenhuma disciplina. Posto isso, para atender às demandas econômicas e sociais, as universidades devem, também, abrir espaços para os questionamentos oriundos de outras disciplinas, encorajar à interdisciplinaridade entendida como domínio de várias disciplinas, prestar atenção às competências geradas e exigidas pelos métodos de acesso aos conhecimentos e de uso deles. É provável que essa evolução será mais fácil na formação dos professores de ensino infantil e fundamental I, mais centrados sobre o aluno, do que na formação dos professores de ensino fundamental II e médio, que se definem por uma disciplina. Será mais difícil, também, levar aqueles do que esses a renunciarem ao papel de “professor de informações”. Por funcionarem na mesma lógica da universidade tradicional, os “professores de disciplinas” terão mais dificuldade a adaptar-se às mudanças contemporâneas do que os “professores de alunos”. Em revanche, mais ancorados em uma problemática do saber, eles aceitarão mais facilmente uma sociedade embasada na pesquisa e acompanharão com menos custo as permanentes evoluções do conhecimento.

As universidades deverão, ainda, enfrentar o difícil problema da formação de professores capazes, ao mesmo tempo, de abrir as mentes dos alunos a uma compreensão global do mundo e de inseri-los, de forma crítica, no contexto local e nas comunidades onde essas crianças vivem. Sempre houve uma tensão entre cultura global e cultura local, como atestado pela diferença entre as tradições pedagógicas francesa e inglesa, mas essa tensão está se tornando mais viva no mundo globalizado, televisionado e plugado.

As universidades deverão, também, internacionalizar a formações dos docentes. Querer que cada professor realize uma parte de sua formação em uma país estrangeiro não passa de um sonho, mas caberá à universidade quebrar as evidências que, em cada país, sustentam a corporação docente: explicar ao professor brasileiro ou francês, por exemplo, que países como Dinamarca e Finlândia conseguem bons e até últimos resultados dos seus alunos sem atribuir-lhes nota alguma antes da adolescência.

Por fim, as universidades deverão prestar atenção ao fato de que, na diversificação e hierarquização universitária que está se esboçando, o setor da formação dos professores corre o risco de ser menosprezado e abandonado a universidades de massa, de qualidade questionável. Tendo em vista a valorização das atividades de pesquisa, aquela formação dos docentes, que foi a fonte da renovação universitária no fim do século XIX e até 1968, poderia virar, no futuro, a tarefa de universidades de segundo escalão. A nosso ver, o único caminho para evitar tal evolução é introduzir processos de pesquisa na própria formação dos docentes, em especial pesquisa histórica sobre a disciplina que irão lecionar e seu ensino e pesquisa educacional voltada para as práticas e situações de sala de aula.

Será que as universidades conseguirão aceitar e implementar tais mudanças na formação dos professores? Visto que, historicamente, sempre houve consonância entre o destino das universidades e o da formação dos professores, essa questão é igual a esta: será que as universidades conseguirão mudar a si mesmas, sem, por isso, deixarem de ser universidades?

REFERÊNCIAS

- BANQUE MONDIALE. *Construire les sociétés du savoir: Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*. Laval: Les Presses de l'Université de Laval, 2003. Disponível em <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/2782001099079877269/547664-1099079956815/cks_tertiary_French.pdf>. Acesso em: 12/12/2009.
- BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.
- BRAGATO JÚNIOR, Alberto da Cunha; DONATONI, Alaíde Rita. A institucionalização da formação universitária de professores secundários na década de 30. *Revista Profissão Docente* (Online), v. 6/14, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol06/14/artigos/A-14-006.pdf>>. Acesso em: 19/12/2009.
- BRENNAN, John; KING, Roger; LEBEAU, Yann. *The Role of Universities in the Transformations of Societies*. Synthesis Report. Centre for Higher Education Research and Information/Association of Commonwealth Universities, UK, 2004. Disponível em: <<http://www.open.ac.uk/cheri/documents/transf-final-report.pdf>>. Acesso em: 12/12/2009.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.
- CONDETTE, Jean-François. *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*. Paris: L'Harmattan, 2007.
- INEP. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação*. Brasília: INEP, 2008.
- KOK, Wim. *Relever le défi: La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi*. Rapport du groupe de haut niveau présidé par M. Wim KOK. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004. Disponível em: <http://europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/index_fr.html>. Acesso em: 19/12/2009.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 14, p. 131-150, maio/jun./jul./ago. 2000.
- POCHARD, Marcel. *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. Paris: La Documentation française, 2008.
- REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION – SÈVRES. L'enseignement supérieur, une compétition mondiale? *Sèvres*, n. 45, Sept. 2007.

SAVIANI, Derneval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. *Universities and the Transformation of Society in Brazil*. Paper prepared for the research project on “The Role of Universities in the Transformation of Societies”, The Centre for Higher Education Research and Information (CHERI) of the UK Open University and the Association of Commonwealth Universities (ACU). Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/transformation.pdf>>. Acesso em: 19/12/2009.

SILVA, Ronaldo Antônio Pereira da. Do Mestre-Escola à Normalista: Profissionalização do Magistério Primário em Sergipe (1870-1911). *Revista da Fapese*, Aracaju, v. 4, n. 1, p. 89-112, jan./jun. 2008.

UNESCO. *L'enseignement supérieur dans une société mondialisée*. Document cadre de l'UNESCO. Paris: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247f.pdf>>. Acesso em: 12/12/2009.

VERGER, Jacques (Org.). *Histoire des Universités en France*. Toulouse: Privat, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WOLF, Alison. *Does education matter? myths about education and economic growth*. London: Penguin, 2002.

Texto recebido em 29 de dezembro de 2009.

Texto aprovado em 7 de fevereiro de 2010.