

Institutos Superiores de Educação: desafio para as universidades

Silza Maria Pasello
Valente

Palavras-chave: institutos
superiores de educação;
formação de professores.



Aborda o papel das universidades e dos institutos superiores de educação no tocante à formação de professores. Primeiramente,

contextualiza o tema e depois discute a questão, concluindo que esta deveria estar centrada mais nas características da formação do que no *locus* em que se dá.

A insatisfação com os cursos de formação de professores é uma questão posta e indiscutível. Anísio Teixeira, em texto publicado no ano de 1966, no qual faz uma análise histórica da educação brasileira, já se referia ao *problema da formação do magistério* afirmando: "Nesta situação (educacional), sobretudo confusa, o problema da formação do magistério faz-se o problema máximo da educação brasileira" (Teixeira, 1966, p. 284); e chamava a atenção para a necessidade de uma reformulação integral dos cursos de formação de professores.

Detecta-se na literatura consultada que, embora os chamados de alerta tenham sido significativos e denunciadores, a situação não se alterou ao longo do tempo.

Candau (1981, p. 43) afirmava: "A formação de educadores está passando por um momento de revisão substantiva e de crise em nosso país". Gatti deixa evidente que trinta anos após, a situação perdura:

com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação conseqüente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com profissionais com qualificação adequada (Gatti, 1996, p. 1).

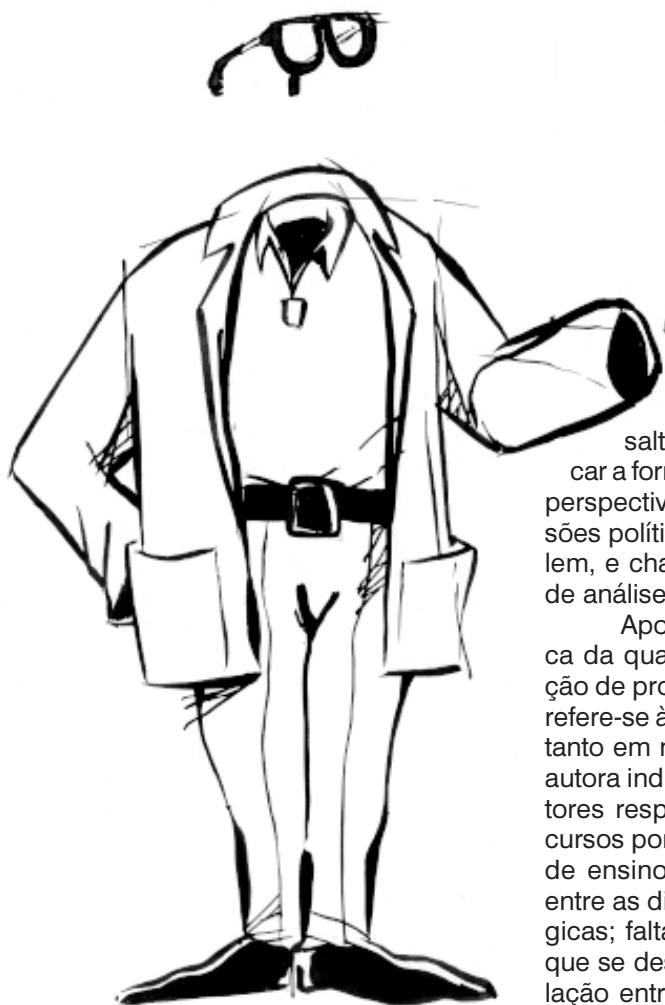
Para explicar esse fenômeno, realizam-se análises sob as mais diversas perspectivas. Candau agrupou grande parte dos estudos realizados até 1981 em quatro categorias: *centrados na norma* – com ênfase na legislação vigente; *centrados na dimensão técnica* – acentuando a organização e operacionalização dos componentes do processo de ensino-aprendizagem; *centrados na dimensão humana* – salientando a relação interpessoal dos atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; e *centrados nos contextos socioeconômico e político*, onde as questões macroestruturais sobressaem.

Pode-se afirmar que, a partir dos anos 80, a perspectiva de análise de contexto foi

bastante valorizada, em função do momento histórico-político-educacional vivenciado pela sociedade brasileira. Cumpre destacar, no entanto, que seminários tais como "A Didática em Questão," e os "Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino", realizados a partir de 1982, ressaltam a necessidade de se

enfocar a formação de professores, sob uma perspectiva multifacetada onde as dimensões política, humana e técnica se articulam, e chamam a atenção para o perigo de análises reducionistas.

Apontando algumas questões acerca da qualidade, no que tange à formação de professores, Gatti (1996, p. 25-26) refere-se à descaracterização dos cursos, tanto em nível médio, quanto superior. A autora indica, entre outros, alguns dos fatores responsáveis: desqualificação dos cursos por parte das próprias instituições de ensino superior; falta de articulação entre as disciplinas básicas e as pedagógicas; falta de visão sobre o profissional que se deseja formar; ausência de articulação entre teoria e prática; carência de



livros que dêem apoio à formação do professor, contendo conteúdos básicos e metodológicos. Gatti destaca que a literatura é pródiga na abordagem crítica, mas ressentem-se de produção nas questões ligadas diretamente à competência técnica.

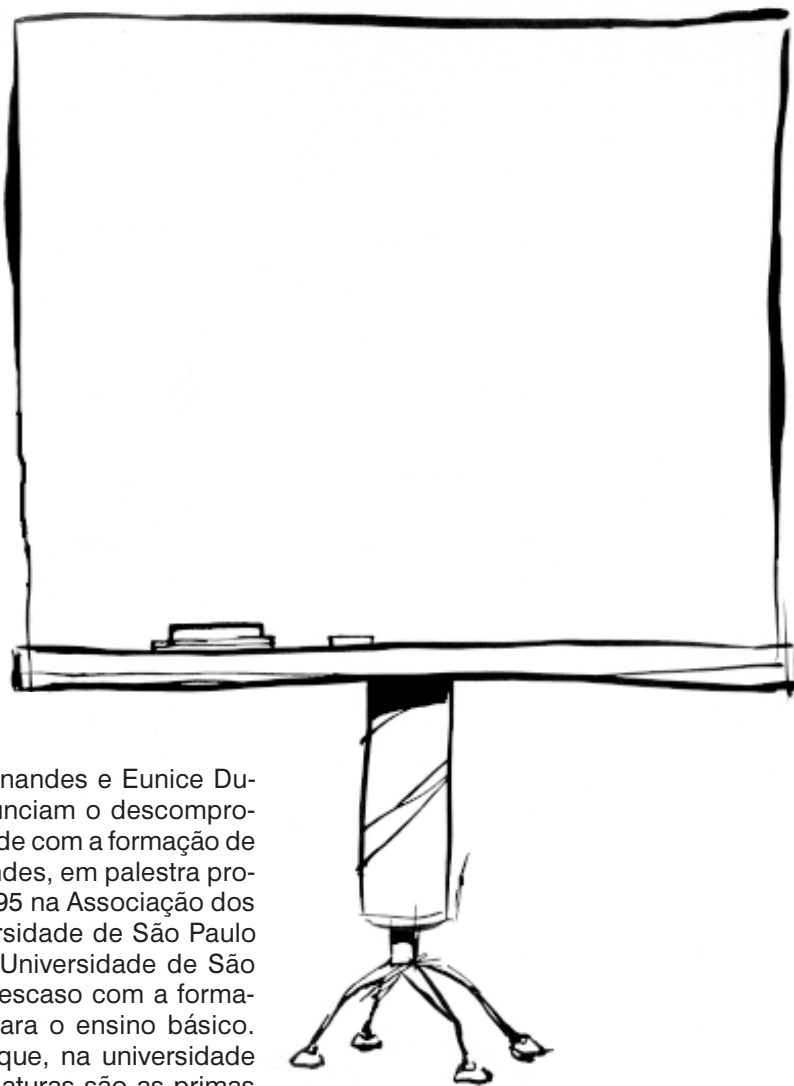
Percebe-se que, aliada a estes fatores, ainda há a tendência de professores e alunos do ensino superior minimizarem as questões ligadas ao ensino, privilegiando o domínio do conteúdo, ou seja, o saber objeto do trabalho e minimizando o mesmo saber enquanto instrumento de trabalho. A questão pedagógica tem sido vista como uma questão menor e, conseqüentemente, o preparo para a docência, já que se parte do pressuposto que para ensinar basta saber, como se domínio do conhecimento e transposição didática desse mesmo conhecimento fossem aspectos similares e não exigissem diferentes abordagens. Esta compreensão equivocada do ensino, aliada à herança positivista que compreende a realidade de forma dicotômica, desdobra-se em organizações curriculares em que teoria e prática, conteúdo e forma, ensino e pesquisa são alocados em diferentes momentos. Ao minimizar as questões ligadas ao ensino, como bem demonstra o privilégio dado à pesquisa, a universidade também minimiza os cursos de formação de professores.

Florestan Fernandes e Eunice Durham também denunciam o descompromisso da universidade com a formação de professores. Fernandes, em palestra proferida no ano de 1995 na Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (Adusp), criticou a Universidade de São Paulo (USP) pelo descaso com a formação de docentes para o ensino básico. Disse o sociólogo que, na universidade brasileira, as licenciaturas são as primas

pobres dos demais cursos. Durham, em manifestação no Seminário Internacional sobre Formação de Professores, realizado no final de 1995, sintetizou a realidade de nossas licenciaturas:

... a licenciatura é considerada uma coisa secundária, não tem aquela áurea da pesquisa, que freqüentemente nem é lá grande coisa. E esse ambiente "acadêmico" tem dificultado enormemente uma dedicação da universidade ao problema da formação de professores (Durham, 1996, p. 314).

Edgar Morin (1995) também resalta a necessidade de repensarmos tais cursos. Para este autor, temos, como docentes, que ser *andarilhos de fronteiras*. Não nos basta o pontual conteúdo para ensinarmos aos alunos – temos que nos



libertar dos grilhões impostos pelos conteúdos programáticos, pelos tempos institucionais e nos encantar com as possibilidades que nos oferece o conhecimento entendido de forma abrangente, plural, multissensorial.

Recentemente, tem se incorporado à literatura sobre formação de professores a vertente epistemológica, seja discutindo o estatuto epistemológico das ciências da educação, pedagogia e didática (Pimenta, 1997; Libâneo, 1998); seja defendendo a necessidade de se incorporar a dimensão epistemológica aos cursos de formação de professores. Esta última abordagem povoa o universo educacional há longa data, embora tenha sido olvidada: Florestan Fernandes e seu mestre Anísio Teixeira já chamavam nossa atenção para a lacuna desta dimensão na formação de professores; no entanto, suas ponderações não foram consideradas nos currículos dos cursos de licenciaturas. Em sua última palestra, proferida na Adusp, e à qual já nos referimos anteriormente, Florestan Fernandes afirmou que faltam nos currículos dos cursos de licenciatura teoria do conhecimento, história das ciências e epistemologia, como canais de abertura para conhecer o conhecimento.

Autores como Boaventura Santos (1995a, 1995b, 1996), Cunha e Fernandes (1994), Demo (1993, 1994) e Mazzotti (1993) também enfatizam a perspectiva epistemológica na construção de uma nova pedagogia e apontam conflitos importantes a serem considerados nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores. Entre eles, as dicotomias pesquisador/professor; conhecimento científico/aplicação técnica; conhecimento-como-regulação/conhecimento-como-emancipação; imperialismo cultural/multiculturalismo.

As três últimas dicotomias são apontadas por Boaventura de Sousa Santos, que desenvolve reflexões a respeito das características de uma ciência pós-moderna. O autor considera que estamos em um momento de transição: os paradigmas do presente são insatisfatórios; urge, portanto, que construamos um novo paradigma. Paradigma este que, na visão do autor, deve contemplar a possibilidade de construção de um projeto educativo emancipatório.

Ao se debruçar sobre sua proposta, Santos descreve as características que deve ter a educação: inconformista,

conflituosa, tendo a sala de aula como um *locus* de opções e possibilidades de conhecimento, opções estas não necessariamente coincidentes e nem sempre assentadas em idéias, mas igualmente em *emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis* (Santos, 1996, p. 18).

Um outro aspecto a ser levado em consideração é o relativo ao processo de construção do conhecimento: nossa civilização, como afirma Gutierrez (1978), é uma civilização preponderantemente imagética. As imagens permeiam nosso cotidiano, invadem todos os espaços; o computador já faz parte da rotina de grande parte da população. Este fato tem profundas implicações na forma de se elaborar o conhecimento. Enquanto este, na escola, permanece atrelado à palavra que tem fundamento lógico; fora dela, por ser impregnado pela imagem, é multissensorial, intuitivo. O computador, principalmente, solicita do seu usuário uma atitude de aproximações sucessivas, de ensaio e erro, de busca autônoma de caminhos.

A insatisfação crescente com a escola, a denúncia de que ela não está adequada ao seu tempo, o estabelecimento dos paradigmas e diretrizes curriculares, apontando caminhos educacionais muito mais flexíveis, criativos, qualitativamente diferenciados, solicita de todos nós, que nos envolvemos diretamente com os cursos de formação de professores em nossas universidades, uma atitude dialógica visando à superação do estabelecido, à proposição de alternativas, à disponibilidade para discutir e aceitar idéias divergentes, à aceitação da multiplicidade de experiências e possibilidades, e, principalmente, ao comprometimento não só com a qualidade como com o redimensionamento dos nossos cursos de formação de professores.

Fica evidente, nas reflexões e propostas dos autores referenciados, que, embora os professores sejam essencialmente



profissionais envolvidos diretamente com a disseminação do conhecimento historicamente produzido, não se contempla em sua formação os elementos que lhes possibilitem conhecer o conhecimento. Como dizem Maturana e Varela (1995): "Não é o

conhecimento, mas o conhecimento do conhecimento o que nos compromete". Podemos perguntar na esteira desta assertiva: *que compromisso tem o professor com o conhecimento se não o conhece, apenas o repete?*



Os institutos superiores de educação no contexto da política de formação de professores

É tendo como "pano de fundo" esse quadro de referências complexo, abrangente, permeado de insatisfações, incertezas, dúvidas, questionamentos, possibilidades, propostas, exigências, onde questões de índole epistemológica, sociológica, cultural, psicológica, pedagógica, se fazem presentes, que gostaríamos de situar os Institutos Superiores de Educação e discutir qual o papel da universidade perante essa nova figura instituída através do Art. 62 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A pretensão de se formar professores à parte da universidade não é uma idéia original de Darcy Ribeiro, nem fazia parte de suas propostas educacionais em décadas anteriores. Diz Paulo Speller (1996, p. 165) que, tanto no Plano Diretor da Universidade de Brasília, datado de 1962, quanto em consultorias no exterior realizadas nos anos 70, Darcy Ribeiro destacava a importância das Faculdades de Educação na formação de professores, e o critica pela mudança de postura.

O fato de esta sua compreensão ter se alterado nas décadas posteriores não é de causar estranheza. Admirável seria ter Darcy Ribeiro, nos anos 90 – em face das insatisfações crescentes com a universidade no tocante ao desempenho do seu papel de formadora de professores –, permanecido na defesa do seu propósito

inicial. Certamente, as experiências internacionais de outros *loci* com esta finalidade inspiraram o antropólogo/educador e influenciaram o legislador na proposição de alternativas. Digamos alternativas porque a Lei nº 9.394/96 é clara quando estabelece em seu Art. 62 que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação", não retirando, portanto, da universidade esta função, mas colocando no cenário um novo ator: o instituto superior de educação, que doravante competirá com as universidades no que tange ao preparo para a docência da educação básica.

Importante é atentar para o fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não atribui a função de formar professores aos centros universitários, faculdades integradas e faculdades, o que possibilita a inferência de ter a legislação permeado a compreensão da necessidade de um real compromisso para com a formação de professores. Ou seja: a de que ela cabe às universidades, instituições qualitativamente diferenciadas, ou aos institutos, criados para tal finalidade.

As experiências neste campo, realizadas por outros países, tanto nos inspiram novas tentativas quanto nos alertam para não cometermos as mesmas falhas. Não devem ser entendidas como modelos a serem seguidos acriticamente, mas como pontos de referência para reflexões. E o que nos dizem essas experiências?

Em primeiro lugar, que nossos problemas, no que tange à formação de professores, não são particulares, ao contrário, são semelhantes tanto aos vivenciados por países latino-americanos quanto europeus, como demonstram os relatos de experiências (Triviños, 1996; Menezes, 1996; Goergen, Saviani, 1998):

... há, efetivamente, uma série de problemas que são recorrentes nos diversos sistemas de formação docente abordados, sejam eles de países considerados mais avançados ou não. A título de exemplo, podemos citar o da relação teoria-prática, o do lugar da formação docente (Universidade, Institutos Superiores, Escolas Normais, etc.) e o da relação entre o público e o privado (Goergen e Saviani, 1998, p. 7).

Outro fator a ser considerado nas falas dos expositores e que nos fornece elementos para nossas reflexões, é que as experiências de formação de professores quando realizadas fora das universidades não são também isentas de insatisfações. E uma das maiores talvez seja a retirada da pesquisa do universo da formação docente, aspecto que empobrece o processo de ensino aprendizagem já que pesquisa é um momento privilegiado de aprender a aprender, de questionamento, de crítica, de busca do entendimento de uma situação vivenciada (Demo, 1993).

O lado positivo da formação realizada à parte das universidades é a interação com o ensino básico, especialmente através das secretarias de educação, e que leva à superação de uma crítica recorrente que se faz à universidade, qual seja a do seu distanciamento dos demais níveis de ensino. À universidade apraz discorrer sobre e não a respeito das questões. Esta postura faz com que a formação de professores se dê distanciada do que efetivamente acontece na realidade escolar, seja ela pública ou particular.

Considerações finais

Em face do exposto, fica a indagação: a formação de professores é tarefa da universidade?

Defendemos que é também, mas não exclusivamente, visto que um país de dimensões continentais, com realidades socioeconômicas e culturais diversas, exige diferentes possibilidades que não devem se esgotar em um único modelo, ou seja, o universitário.

Por outro lado, também defendemos a idéia de que se a universidade deseja continuar formando professores, necessita assumir esta tarefa como função não só dos centros ou faculdades de educação mas como um todo: estabelecendo uma política de formação de professores, criando espaços institucionais de interlocução com as diversas licenciaturas, construindo projetos político-pedagógicos sob um novo paradigma onde conteúdo específico e pedagógico, ensino e pesquisa, teoria e prática se articulem de forma coerente, consistente e comprometida. Diríamos mais: a concretização de tal proposta tem como princípio básico o diálogo. Um diálogo difícil de ser estabelecido nas estruturas vigentes. Daí a importância

de experiências como as da Universidade Federal de Mato Grosso, que criou o Instituto Superior de Educação, em 1992, antes, portanto, da atual LDB. Este, no dizer de Paulo Speller, diretor do Instituto na época em que fez o pronunciamento no seminário "Professores: formação e profissão":

abriu a perspectiva para uma maior relação e comprometimento da universidade com os desafios colocados pelas necessidades de formação de educadores e produção do conhecimento educacional que o Estado de Mato Grosso exige, com um enorme potencial para o setor educacional do Estado (Speller, 1996, p. 167).

Depreendo das leituras e reflexões e através das manifestações nos diversos fóruns de discussões, que o fulcro do problema não se concentra no *locus* da formação, mas nas características que deve a formação de professores contemplar.

Kullook (1998, p. 20), abordando essa questão, conclui do mesmo modo: "... propomos que, seja na universidade, seja nos Institutos Superiores de Educação, Faculdades de Educação ou nas escolas, a formação parta de um novo enfoque na ação docente...".

Ao explicitar os componentes desse novo enfoque, a autora destaca: inserção precoce na realidade profissional; superação do paradigma teoria-prática pelo de prática-teoria-prática; incorporação do conflito no processo de construção do conhecimento, extrapolando a abordagem lógica; estabelecimento da ética e da responsabilidade como eixos curriculares.

A proposta da autora contempla aspectos que estão presentes na literatura que discute as novas concepções curriculares em todas as áreas profissionais. É recorrente nessa literatura a ênfase nos aspectos acima explicitados e que podem ser constatados nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação já elaboradas pelas Comissões de Especialistas do Ministério da Educação e que estão em fase de análise pela comunidade acadêmica, antes de serem encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação. A própria LDB já contempla em seu Art. 65 a exigência de 300 horas de prática de ensino, o que só poderá ser cumprido se esta for incorporada ao currículo desde o início do curso.

Além dos elementos já explicitados até o momento, insistimos na necessidade de os cursos de formação de professores contemplarem em seus currículos a Teoria do Conhecimento e a Epistemologia, visto que cada área do conhecimento tem diferentes objetos, que exigem distintas abordagens. Portanto, a metodologia de ensino de uma determinada disciplina exige, além de conhecimentos de índole histórica, sociológica, política, ideológica, cultural, psicológica, também e inelutavelmente, a compreensão de como, nela, se dá o processo de construção do conhecimento. Tal compreensão é imprescindível para que se possam planejar objetivos, métodos, técnicas e a avaliação da aprendizagem. Pensar tais componentes do planejamento desligados de uma epistemologia leva a um reducionismo metodológico, como se existisse a *metodologia de ensino* que servisse a todos e a tudo.

Em face do exposto, percebe-se que formar professores é tarefa exigente. Tarefa a que a universidade deve se entregar não como algo a ser cumprido, mas como compromisso assumido, com uma sociedade profundamente necessitada de professores e onde a questão educacional é o "calcanhar de Aquiles" que nos envergonha perante o mundo.

Seguramente, cada universidade deverá encontrar seu caminho para dar conta desta difícil empreitada. Um desses possíveis caminhos é a criação, no âmbito das universidades, dos Institutos Superiores de Educação ou, se não quisermos sobrepor figuras jurídicas, dos Centros de Formação do Magistério.

Tais Centros congregariam todas as atividades pertinentes à formação de professores:

- Curso de Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais, não como uma habilitação do curso de Pedagogia, mas de responsabilidade de todas as licenciaturas.

- Curso de Pedagogia, com a finalidade de formar os professores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas dos cursos de Formação de Professores e o bacharel em Ciências da Educação. Neste sentido, somos favoráveis à postura de Libâneo (1998) e contrários à da comissão de Especialistas, responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que estabelece a *docência como base da identidade profissional*

do pedagogo. Esta é uma discussão que merece um outro espaço para aprofundamento; no entanto, apenas para adiantar uma questão crucial, destacamos que a formação de professores das séries iniciais, quando restrita ao curso de Pedagogia, fica seriamente comprometida no que se refere às metodologias de ensino. Não cabe somente ao pedagogo a responsabilidade de formar o professor das séries iniciais, pelo contrário, por algumas experiências colocadas em prática através de Projetos de Ensino (Rezende, 1998), esta parece uma responsabilidade a ser assumida pelo pedagogo, em ação conjunta com os profissionais formados nas licenciaturas específicas. Além disto, a ênfase na formação de professores das séries iniciais a ser realizada, no curso de Pedagogia, dá a este o caráter de curso normal superior, o que o empobrece e o desvia do que entendemos ser a sua verdadeira identidade: formar profissionais com visão abrangente, que tenham a possibilidade de atuar nos variados ambientes educacionais.

- Cursos de pós-graduação na área de Educação, aí incluídas as atuais habilitações do curso de Pedagogia: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar ou Gestão Escolar, entre outras, a serem ofertadas em nível de Especialização.

- Cursos de Capacitação para Professores da Educação Básica, abrangendo os cursos de Capacitação Pedagógica para Professores não Licenciados e para Docentes do Ensino Superior.

- Núcleos de Estudos e Pesquisas em Educação a Distância, Avaliação Educacional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, entre outros.

Enfim, propomos que todas as experiências relativas à formação de professores que se dão no âmbito de uma universidade, devem ter um locus catalisador e disseminador.

Consideramos como um dos problemas organizacionais o fato de as atuais licenciaturas já pertencerem a determinados departamentos, e não seria adequado desestruturar o estabelecido. A interlocução poderá ocorrer se existir no Centro de Formação de Professores um órgão que aglutine representantes de todas as licenciaturas, onde as questões relativas à formação de professores sejam discutidas e assumidas em conjunto.

Incorporar uma atitude dialógica ao espaço universitário não é fácil tarefa. É necessária uma predisposição para superar: procedimentos cristalizados, desavenças de todas as índoles, desconsideração para o que não deriva do próprio *habitat*, tendência ao isolamento tanto intra-universitário como em relação às demais instâncias educacionais.

Pensar um Centro de Formação de Professores é não só pensar o novo a partir do já existente, criando um terreno de interlocução intra-universitário, como

também se predispor a conviver com atores sociais que hoje partilham ou não, ou partilham parcamente do cotidiano da universidade: secretarias de educação, movimentos populares, Organizações Não-Governamentais (ONGs), movimentos eclesiais de base, empresas, entre outros. Todos estes organismos estão vivenciando experiências no campo educacional extremamente ricas. No entanto, a universidade, como um todo, passa ao largo delas.



Referências bibliográficas

- CANAU, Vera Maria. *A formação de educadores : uma perspectiva multidimensional*. Rio de Janeiro : PUC/RJ, 1981. (Estudos. A formação do educador: desafios e perspectivas).
- CUNHA, Maria Isabel da, FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Formação continuada de professores universitários : uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 16, n. 32, p. 189-213, 1. sem. 1994.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1993.
- _____. *Pesquisa e construção do conhecimento : metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1994.
- DURHAM, Eunice et al. Debate das experiências brasileiras de formação de professores. In: MENEZES, Luiz Carlos de (Org.). *Professores : formação e profissão*. Campinas : Autores Associados; São Paulo : Nupes, 1996.
- FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo : Cortez, 1989.
- _____. Universidade e talento. *Revista Adusp*, n. 4, p. 3-11, fev. 1995. Edição Especial.
- GATTI, Bernardete. *Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério : subsídio para o delineamento de políticas na área*. São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 1996.
- GOERGEN, Pedro, SAVIANI, Dermeval (Org.). *Formação de professores : a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas : Autores Associados; São Paulo : Nupes, 1998.

- GUTIERREZ, Francisco. *Linguagem total* : uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo : Summus, 1978.
- KULLOK, Maisa Gomes Brandão. Um novo paradigma na formação de professores para o próximo milênio. *Revista Unicsul* : A universidade no século XXI : desafios e perspectivas. São Paulo, v. 3, n. 4, p. 6-24, ago. 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo : Cortez, 1998.
- LINHARES, Célia Frazão. Formação de professores : práticas vividas e práticas anunciadas. *Revista Tecnologia Educacional*, v. 25, n. 132/133, p. 45-53, set./dez. 1996.
- MARINI, Thereza. Um novo professor na prática pedagógica da universidade. *Didática*, São Paulo, n. 29, p. 13-21, 1993/1994.
- MATURANA, Humberto R., VARELA, Francisco G. *A árvore do conhecimento* : as bases biológicas do entendimento humano. Campinas : Editorial Psy II, 1995.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Formação de professores : racionalidades em disputa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 177, p. 279-308, maio/ago. 1993.
- MENEZES, Luiz Carlos de (Org.). *Professores : formação e profissão*. Campinas : Autores Associados; São Paulo : Nupes, 1996.
- MORIN, Edgar, KERN, Anne Brigitte. *Terra-Pátria*. Porto Alegre : Sulina, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores* : percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo : Cortez, 1997.
- REZENDE, Lucinéa Aparecida de. Ensino e Pesquisa : uma proposta para o curso de ciências sociais. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 5., 1998. *Anais...* Águas de São Pedro : Unesp, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. Porto : Afrontamento, 1995a.
- _____. *Entrevista concedida a Jurandir Malerba*. Coimbra, 27 de dezembro de 1995b. Xerox.
- _____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C. de S., SANTOS, E. dos (Org.). *Novos mapas culturais/Novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre : Sulina, 1996.
- SPELLER, Paulo. Problemas de formação num Instituto de Educação : o exemplo da UFMT. In: MENEZES, L. C. (Org.). *Professores : formação e profissão*. Campinas : Autores Associados; São Paulo : Nupes, 1996. p. 163-181.
- TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 104, p. 278-287, out./dez. 1966.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (Org.). *Formação de professores no Conesul* : sistemas educacionais. Porto Alegre : Sagra; D C Luzzatto Ed., 1996.

Recebido em 23 de agosto de 1999.

Silza Maria Pasello Valente, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Campus de Marília, é professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde exerce atualmente a função de diretora de Apoio à Ação Pedagógica, na Coordenadoria de Assuntos de Ensino de Graduação.

Abstract

In this paper, the role of universities and higher education institutes regarding teachers training is discussed. After contextualizing the theme, the issue is introduced as one pertaining more to the characteristics of the training than to the locus it takes place.

Key-words: superior institutes for education; teachers' training.
