

A pedagogia universitária e a formação de professores para a educação básica: aproximações e desafios

The university pedagogy and teacher training for basic education: approaches and challenges

La pedagogía universitaria en la formación de profesores de la enseñanza básica: cercanías y desafíos

Paulo Fioravante Giareta² 

Beatriz Mussio Magalhães de Paula³ 

Flávia Moreira Ribeiro⁴ 

1

Resumo: Este artigo indica algumas aproximações teóricas quanto às possibilidades e desafios para a consolidação de uma pedagogia universitária para a formação dos profissionais do magistério para atuar na Educação Básica. Metodologicamente, está vinculado à concepção dialética histórica, com aporte na técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002). A pesquisa indica para as conquistas teórico-metodológicas no âmbito da produção de pesquisa sobre a pedagogia universitária no contexto da educação superior brasileira e para as dificuldades de superação das características da experiência histórica de pedagogia universitária no Brasil, configurando um cenário de disputa entre as conquistas pedagógicas atuais e a tradição técnico-profissionalizante, fragmentada e utilitária da educação superior.

Palavras-chave: Pedagogia universitária. Formação de professores. Educação básica.

Abstract: This article indicates some theoretical approaches regarding the possibilities and challenges for the consolidation of a university pedagogy for the college education of teachers to work in Basic Education. It is methodologically linked to the historical dialectical conception, using the Content Analysis technique (BARDIN, 2002). The research points to the theoretical-methodological achievements in the scope of the production of research on university pedagogy in the context of Brazilian higher education and to the difficulties overcoming the characteristics of a historical experience of university pedagogy in Brazil, setting a scenario of dispute between current pedagogical achievements and the technical-professionalizing, fragmented and utilitarian tradition of higher education.

Keywords: University pedagogy. Teachers degree. Basic Education.

Resumen: Este artículo expone algunas cercanías teóricas en relación a la consolidación de una pedagogía universitaria para la formación de profesores de la enseñanza básica brasileña. La metodología está basada en la concepción de la dialéctica histórica, con soporte en la técnica de Análisis de Contenidos (BARDIN, 2002). La investigación muestra logros teóricos-metodológicos en el espacio de producción de investigaciones sobre la pedagogía universitaria en el contexto de la educación superior brasileña y para las dificultades de superación de las características de la experiencia histórica de la pedagogía universitaria en Brasil, construyendo un espacio de lucha entre logros pedagógicos actuales y la tradición técnica-profesional, dividida y utilitaria de la educación superior.

Palabras clave: Pedagogía universitaria. Formación de profesores. Enseñanza básica.

¹ **Submetido em:** 25 fev. 2020 - **Aceito em:** 08 jun. 2020 - **Publicado em:** 12 jan. 2021

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – E-mail: pfgiareta27@yahoo.com.br

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – E-mail: biamussio@gmail.com

⁴ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – E-mail: flavinhamorei@gmail.com

Introdução

A Constituição Federal de 1988, no artigo 207, além de reconhecer a autonomia didático-científica da universidade, compreende-a, pedagogicamente, a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Este princípio é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que reconhece, no seu artigo 62, a universidade, portanto, a pedagogia universitária, como *locus* privilegiado para a formação de professores para atuar na educação básica. “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 de educação” (BRASIL, 1996).

A formalização do princípio da indissociabilidade, no âmbito da política nacional de formação de professores, parece se materializar a partir de normativas como as Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores. Diretrizes que reafirmam o compromisso com a formação dos professores que atuam na educação básica, a partir da pedagogia universitária, conforme define o inciso V do § 5º do Art. 3, da Resolução nº 02 de 2015, ao caracterizar os princípios da formação de profissionais do magistério da Educação Básica, prevendo “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015).

Não obstante, as importantes conquistas legais não se configuram em garantias práticas de que a formação dos profissionais do magistério, para atuar na Educação Básica, esteja assentada sobre a prática docente da pedagogia universitária, ou seja, político e pedagogicamente centrada no princípio da referida indissociabilidade. Assim, o presente artigo, fruto de pesquisas do autor desde seu doutoramento na Universidade Federal do Paraná e das pesquisas do conjunto dos autores, atualmente, no GForP – Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores, institucionalmente vinculado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, objetiva elucidar os esforços e desafios teóricos e legais no sentido de vincular a política de formação de professores à pedagogia universitária, mediante análise da proposta articulada pela UNESCO, no âmbito da Conferência Mundial para Educação Superior de 1998, e o conseqüente impacto nas diretrizes curriculares para formação de professores no Brasil.

O trabalho, metodologicamente, está vinculado à concepção dialética histórica enquanto “exercício situado no plano da realidade, no plano da história, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 1997, p. 75), bem como possibilidade teórica e instrumento lógico de interpretação da realidade, sendo capaz de indicar um caminho epistemológico para o exercício da interpretação da proposta em análise (BENITE, 2009).

Ao se propor analisar, tanto a produção acadêmico-científica sobre a pedagogia universitária, quanto um conjunto de documentos institucionais que disciplina internacionalmente as políticas de educação superior e as legislações que formalizam esta proposta no âmbito do sistema nacional de ensino, para a política de formação de professores, a partir da concepção dialética histórica, a pesquisa demanda o aporte da Análise de

Conteúdo, enquanto técnica de análise das comunicações, indicando os significados das mensagens através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo (BARDIN, 2002).

A Análise de Conteúdo se estrutura, no presente artigo, a partir das fases características desta técnica: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, conforme indicado por Bardin (2002). Destaca-se, que o texto responde pela análise detalhada do conteúdo expresso nos documentos pactuados a partir da Conferência Mundial para Educação Superior em 1998, articulados pela UNESCO: Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão; e Ação e Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior. E das legislações que afetam o sistema de ensino nacional tendo em vista os acordos consensuados em nível internacional, especialmente, o Parecer CNE/CP n. 9 de 2001 e consequente Resolução CNE/CP n. 1 de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

A análise se estrutura a partir das categorias inerentes à pedagogia universitária – ensino, pesquisa e extensão – e de três exercícios básicos. Primeiro, busca indicar, no contexto da literatura da área, as aproximações possíveis e desafios inerentes à consolidação de uma pedagogia universitária para formação de professores no sistema educacional brasileiro; segundo, indica as implicações para a pedagogia universitária decorrente do alinhamento internacional proposto pela UNESCO, no âmbito da Conferência Mundial para a Educação Superior de 1998; e terceiro, o esforço de perceber as características desse alinhamento no contexto das políticas de formação de professores no sistema educacional brasileiro.

A caracterização da pedagogia universitária: aproximações teóricas

A busca pela compreensão do alcance e possibilidade da prática pedagógica na universidade, ou seja, da pedagogia universitária como proposta formativa para os professores que atuam na educação básica, em última análise, diz da própria caracterização da relação entre as categorias ensino, pesquisa e extensão nos cursos de licenciatura no âmbito das universidades brasileiras. Categorias que, no presente artigo, também se compreendem implicadas com a formação técnica, científico-pedagógica e política do professor.

A universidade no Brasil é uma experiência recente. Ao surgir na década de 1920, parece não conseguir romper, em sua experiência pedagógica, com o forte assento no princípio técnico-profissionalizante, que demarcou a pedagogia de formação superior implementada enquanto política estatal, pelo estado imperial brasileiro, a partir de 1808 (PROTA, 1987). A nascente universidade facilmente incorpora, ou dá continuidade, em sua estrutura curricular e pedagógica, à própria funcionalidade das referidas experiências de ensino superior em curso no Brasil, marcadas pelo modelo positivista, centrado na preocupação de produzir e socializar conhecimentos que se materializam tecnicamente.

Esse ideário privilegia, segundo Masetto (2003), como requisitos básicos para a docência, o domínio de conhecimentos e experiências profissionais, pautando uma funcionalidade profissionalizante para o ensino superior. Caráter acentuado a partir da reforma universitária da década de 1960, promovida na vigência do estado militarizado, demarcando profundamente a dimensão cultural, epistemológica e política da pedagogia universitária brasileira, determinando a funcionalidade, os rituais e as práticas pedagógicas a serem incorporadas pelos professores na afirmação do ensino como dimensão técnica da pedagogia universitária (CUNHA, 2005).

Consequentemente, respaldado nas supostas necessidades de desenvolvimento técnico-científico da sociedade moderna e no histórico do modelo universitário brasileiro, estruturado para a profissionalização, esta se constitui na pedagogia presente, também, nos cursos de formação de professores, com prevalência da formação técnico-teórica para a transmissão de conteúdos (PEREIRA, 1999). Abordagem que reafirma, nos processos de ensino, a primazia da lógica de transmissão de conhecimentos e experiências de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece (MASETTO, 1998).

No entanto, os limites da abordagem pedagógica puramente técnica, em especial, para a formação de professores, figuram amplamente reconhecidos, uma vez que desconsideram a natureza dos fenômenos educacionais, ou seja, os condicionantes políticos, econômicos e sociais que permeiam a ação educativa, bem como as discussões epistemológicas presentes no processo (VASCONCELOS, 1996; POPKEWITZ, 1997; MASETTO, 1998; PÉREZ GÓMEZ, 2000; SEVERINO, 2003).

Essa constatação leva os próprios autores supracitados a identificarem a necessidade de nova abordagem teórico-metodológica e epistemológica para formação de professores, pressupondo o fomento e o desenvolvimento de postura investigativa e colaborativa pelo envolvimento docente-discente frente ao conhecimento e o reconhecimento do princípio educativo presente nas relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos, ganhando corpo e realidade histórico-social.

A necessidade de reforma, comumente justificada a partir dos desafios da sociedade contemporânea, é afirmada como premente (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003), demandando que o processo de ensino-aprendizagem considere que o domínio de um acervo cultural supere a lógica acumulativa de informações pré-elaboradas, e que responda pela aproximação e assimilação do processo de produção do conhecimento, mediando um processo mais amplo de conscientização (SEVERINO, 2003).

A necessidade de afirmar uma abordagem relacional, colaborativa e coletiva entre os sujeitos da aprendizagem e destes com a prática social reclama, da pedagogia universitária, em especial na formação de professores, uma relação indissociável entre ensino e pesquisa. Ou seja, da relação dialógica mediadora dos sujeitos cognitivos em torno ao objeto de estudo e a prática social.

Essa exigência nos reporta à prática pedagógica propriamente dita e nela a identificação da pesquisa como eixo norteador dos tempos e espaços formativos dos professores. Essa prática pedagógica reconhece a pesquisa como princípio científico e

educativo, portanto, como fenômeno político, uma vez que se projeta como diálogo crítico com a realidade social e pauta uma postura dialética de questionamento (DEMO, 2011).

As propostas em curso no Brasil, a partir da década de 1990, trazem às políticas de formação de professores a anunciada preocupação com a pesquisa, facilmente identificada em categorias tais como professor reflexivo, professor pesquisador, professor investigador, entre outras, que para Pimenta (2006), respondem mais por apropriações generalizadas e modismos conceituais, fortemente funcionais e com intencionalidades reformistas, do que a seu real potencial como dimensão político-epistemológica.

A LDB 9394/96, em seu artigo 62, reconhece a universidade como *locus* privilegiado para a formação de professores, explicitando a intencionalidade de articulação dos projetos de formação como projeto de formação humana, assumindo a formação sociopolítica dos educadores como princípio educativo (BRASIL, 1996). Especificamente para formação de professores, materializa a possibilidade de um projeto formativo como educação política, na condição de recuperar a capacidade da dimensão técnica e científico-pedagógica da pedagogia universitária no diálogo com a prática social, representada pela identidade sociocultural dos futuros professores, alimentando e potencializando o processo de tomada de consciência histórico-crítica.

Em conformidade a Masetto (1998), responde pela afirmação de que o professor em sala de aula não deixa de ser um cidadão, não podendo, igualmente, pleitear uma prática pedagógica que não reconheça o contexto social e cultural como processo histórico. Portanto, exige-se, aqui, o reconhecimento da extensão universitária como modelo de universidade, distanciando-se de leitura fragmentada que considera sua capacidade de intervenção como algo acrescido, agregado, geralmente apenas voluntário e eventual.

Porém, a aludida expectativa de uma pedagogia universitária acenada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), caracterizada pela articulação indissociável em sua dimensão técnica (ensino), científico-pedagógica (pesquisa) e sociopolítica (extensão), na prática, apresenta-se frágil diante da herança de um sistema universitário caracterizado pela mera junção administrativa e jurídica de escolas superiores de caráter técnico-profissionalizante e marcadamente devotado à função do ensino (SILVA, 2002; SOUSA, 2010).

Essa fragilidade parece se manifestar ainda mais grave na política de formação de professores, para a qual a pedagogia universitária tem sido cooptada historicamente como gestora de lucro social, posto que se manifesta como capacidade de treinamento do capital humano para o mercado (SILVA, 2002). Afirmação que pode ser constatada pelos esforços institucionais, internacionais e nacionais, conforme apontam as orientações da UNESCO para a universidade do século XXI e seu impacto nas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura no contexto brasileiro.

A lógica do consenso internacional e a pedagogia universitária para a formação de professores

A anunciada e necessária reforma capaz de consolidar uma pedagogia para formação de professores fundamentada como processo de conscientização, enquanto assimilação do processo de produção do conhecimento é, agora, assumida e articulada a partir de proposições fomentadas e consensuadas em torno da articulação dos organismos internacionais, especificamente a UNESCO.

A orientação reformista, articulada pela UNESCO, materializa-se por meio de estudos e documentos com alcance editorial em nível mundial. Alguns em caráter de orientações, como relatórios que derivam de comissões especiais de estudo e outros de caráter consensuais, os quais delineiam as diretrizes reformistas a partir de pactos internacionais, devendo orientar as políticas reformistas dos países membros, especialmente as pensadas para a política de formação de professores.

Conforme indicado, a proposta reformista mediada pela UNESCO, para a educação superior, passa a ganhar contornos oficiais no documento lançado em 1995, e publicado no Brasil, em 1999, sob o título “Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior”. O documento se estrutura a partir de uma leitura de naturalização das transformações em curso de âmbito econômico e político, reclamando uma transformação adaptativa da educação superior, como pré-requisito funcional justificador de sua existência institucional no mundo globalizado (UNESCO, 1999).

Os referidos traços adaptativos reclamados à pedagogia universitária a partir de sua dimensão técnica possibilita perceber que a exigência reformista impacta, de imediato, sobre o próprio conceito de universidade, em função de aparente desqualificação de sua natureza jurídica e administrativa, diluindo-o no conceito de ensino superior, reclamado a partir de expressões flexíveis e diversificadas.

Essa orientação é oficialmente assumida e pactuada na “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação”, resultante da Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998. Ao formalizar o acordo em torno do marco referencial apresentado pelo “Documento de Política para Mudança e Desenvolvimento em Educação Superior”, pactua que

a educação superior compreende todo tipo de estudos, treinamento ou formação para a pesquisa em nível pós-secundário, oferecidos por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do estado (UNESCO, 1998, p. 1).

Soma-se a essas orientações aquela que determina o aprofundamento da proposta de treinamento, preconizando impacto tal que promova uma reavaliação da missão do ensino na missão geral das instituições. “Ao mesmo tempo, devem estabelecer inúmeros – porém não necessariamente formais – elos com organizações, comércio e indústria” (UNESCO, 1999, p. 61), promovendo a abertura das “portas a professores oriundos dos setores econômicos e de outros setores da sociedade, de modo a facilitar as trocas entre estes setores e o da educação”

(UNESCO, 2006, p. 143).

Parece responder como expressão máxima dessa proposta reformista a própria ocupação das cadeiras docentes pelos agentes corporativos. Essa racionalidade prática ganha contornos também na orientação da abertura dos professores a experiências pragmáticas no ambiente empresarial. “Os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, a fim de se familiarizar com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas que, muitas vezes, conhecem mal” (UNESCO, 2006, p. 163).

A proposição foi incorporada na Declaração como movimentos de parceria, justificados pelas mudanças econômicas em curso em nível mundial e propagada, aqui, como mundo do trabalho. Assim, passa a ser compreensível a constante aproximação, quando não justaposição, aos documentos da UNESCO, do conceito do ensino ao conceito de treinamento, treinar, bom treinamento, treinamento em alto nível, treinamento completo, treinamento profissional.

A UNESCO, com esse movimento, resgata à educação superior a responsabilidade pelo desenvolvimento de recursos humanos, agora, compreendido a partir de sua expressão modernizada, ou seja, ao formato moderno do treinamento. Consensuadas “como uma fonte contínua de treinamento, atualização e reciclagem profissional, as instituições de educação superior devem levar em conta de modo sistemático as tendências no mundo do trabalho e nos setores científicos, tecnológico e econômico” (UNESCO, 1998, p. 8). O que preconiza, a partir do ensino-treinamento, proposição pragmática que afeta, também, a concepção de pesquisa articulada pela UNESCO.

O grupo temático que discutiu a relação entre ensino superior e a pesquisa, em preparação para a Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998, explicita a opção que denominou de função utilitária da universidade, justificada pelos avanços no campo das ciências naturais e a adaptabilidade da universidade contemporânea aos novos arranjos econômicos. O documento orienta, também, pela adoção de ferramentas gerenciais das corporações privadas nas pesquisas em universidades públicas. “A injeção de fundos públicos na pesquisa universitária pressupõe uma transparência que passa a ser controlada por um organismo externo, independente dos procedimentos de avaliação interna da universidade” (UNESCO, 1999a, p. 504).

A função utilitária e gerencial é assumida, também, pelo documento de Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior, uma vez que condiciona o reconhecimento e a defesa da importância acadêmica da pesquisa na educação superior à capacidade proativa das instituições face às transformações sociais, políticas e econômicas, aqui, representadas pelos novos arranjos financeiros e institucionais.

A função utilitária da universidade frente a pesquisa promove o deslocamento de sua preocupação com a produção de conhecimento, a não ser quando responde pelo viés tecnológico, científico e economicamente funcional, para a ideia de serviço extensivo a comunidade (UNESCO, 1999a). A universidade deixa de ser uma instituição social e passa a responder como organização social, na qual a pesquisa se materializa funcionalmente como

competência a ser adquirida, articulada à herança científica e técnico-econômica da sociedade contemporânea e voltada para o crescimento econômico (UNESCO, 1999a).

Esse ideário utilitarista e de pró-ativismo da Universidade restringe, também, a função educativa da pesquisa à racionalidade do desenvolvimento tecnológico, com “um entendimento de que elas devem se estender para áreas como pedagogia, treinamento, organização do estudo e estruturas institucionais” (UNESCO, 1999, p. 55).

Embora a UNESCO (1998, p. 7) oriente que “deve ser implementada a pesquisa em todas as disciplinas, inclusive nas ciências sociais e humanas, nas ciências da educação”, não a articula em seu princípio educativo, ou seja, articulada pedagogicamente ao ensino, nem mesmo na pedagogia para formação de professores, situação agravada nos países em desenvolvimento, uma vez que seus governos “são estimulados a estudar as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias da informação, para a implantação de universidades virtuais” (UNESCO, 1999a, p. 511).

Esse programa parece responder simpaticamente também à proposta de extensão universitária articulada pela UNESCO em seu projeto de reforma da educação superior, por advogar que no novo cenário mundial - globalizado - o desenvolvimento humano é caracterizado pelo princípio da sustentabilidade. Ou seja, articulado ao desenvolvimentismo econômico, reflexamente servindo ao desenvolvimento social, conferindo à educação, inclusive, à educação superior, a responsabilidade de buscar soluções aos possíveis problemas decorrentes desse processo (UNESCO, 1999). Racionalidade que exige um redesenho funcional da pedagogia universitária, proativamente mais articulada à prestação de serviço e a serviço da sociedade, aqui fortemente referendada à organização econômica e produtiva vigente, ou seja, à afirmativa de que o desenvolvimento social está condicionado ao atual modelo de desenvolvimento político e econômico.

Esse princípio é assumido pelo documento de Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior, quando da anulação do termo extensão, substituído textualmente pelo conceito de serviço, demarcado, inclusive, como condição para a relevância do ensino superior. “A relevância do ensino superior é talvez mais bem expressa através de uma variedade de “serviços acadêmicos” oferecidos à sociedade. Nos anos vindouros os tipos e métodos de transmissão desses serviços terão de ser definidos e renegociados” (UNESCO, 1999, p. 51-52).

A orientação já elucidada é, também, consensuada e acomodada na Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI, tanto pela ausência quase total do conceito de extensão universitária, isto é, da função política da pedagogia universitária, quanto pela manutenção da proposta de acomodá-la ao princípio da prestação de serviço. O referido documento faz apenas duas menções ao conceito de extensão, mas em nada o relaciona às dimensões de ensino e pesquisa na universidade.

Assim como o documento de Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior, a Declaração não só vincula a extensão à prestação de serviço como a responsabiliza pela garantia da relevância da educação superior a partir de certa racionalidade funcional. “A educação superior deve reforçar o seu papel de serviço extensivo à sociedade,

especialmente as atividades voltadas para a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio ambiente e enfermidades” (UNESCO, 1998, p. 7).

A caracterização pedagógica da universidade do século XXI, proposta pela UNESCO, impacta profundamente as experiências e práticas dos sistemas locais de ensino, especialmente, nos cursos de formação de professores.

As diretrizes curriculares para formação de professores no Brasil e a pedagogia universitária

O sistema educacional brasileiro, como um dos signatários do referido ideário reformista para a educação superior, conseqüentemente, para a pedagogia universitária, assume o compromisso de empreender esforços no sentido de garantir o seu alinhamento à aludida política pactuada pela UNESCO. Um dos *locus* privilegiados para esta incidência passou a ser a política de Diretrizes Curriculares, especialmente, as diretrizes para formação de professores na educação superior.

No início da década de 2000, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP n. 9 de 2001 e a Resolução CNE/CP n. 1 de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, que parece ser possível encontrar materialidade legal da incidência, na política nacional de formação de professores, dos arranjos articulados pela UNESCO para a pedagogia universitária, especialmente para países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Destaca-se que, o Conselho Nacional de Educação, em 2015, com o Parecer CNE/CP n. 02/2015 e Resolução CNE/CP n. 02/2015, promove ampla rediscussão destas diretrizes, processo de revisão retomado em 2019, com a Resolução n. 02/2019 que estabelece a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Contudo, essas novas diretrizes, embora pertinentes à temática da pesquisa, não figuram como objeto da presente análise.

Inicialmente, é possível afirmar que o Parecer CNE/CP n. 9/2001 deixa transparecer a influência desse ideário reformista, tanto ao assumir como pressupostos justificadores dos investimentos e esforços para definição de diretrizes para formação de professores, o referido avanço tecnológico, a internacionalização/globalização política e econômica, quanto preconiza como uma das primeiras características inerente à atividade docente, na atualidade, um aludido deslocamento epistemológico da função do ensino para a função da aprendizagem, “comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 4).

Esse deslocamento pressupõe, na formação do professor, o resgate da sua preparação profissional, “agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio contexto de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar neste novo cenário” (BRASIL, 2001, p. 11), portanto, centrada na preocupação com a eficácia do currículo escolar, do conteúdo e da didática. Na formação do professor, agora, zeloso pela

aprendizagem, não mais pelo ensino, a interpretação e reinterpretação dos conteúdos parecem pressupor o contexto escolar e não o contexto da prática social.

O Parecer afirma que a escola comprometida com a aprendizagem do aluno exige do professor uma formação profissional de alto nível. “Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica” (BRASIL, 2001, p. 29). Ou seja, de uma formação de competências e habilidades dóceis aos movimentos escolares. Assim, preconiza que “os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e desenvolvimento de competência” (BRASIL, 2001, p. 33), concepção que restringe o processo de ensino-aprendizagem a movimentos comunicativos.

Contudo, figura pertinente afirmar que o referido desenho proposto à dimensão do ensino, aqui também denominada de dimensão técnica da pedagogia universitária, indicado para a política pedagógica para formação de professores no sistema educativo brasileiro, tanto não se relaciona dialogicamente com as dimensões pedagógico-científica e sociopolítica, como não supera seu histórico direcionamento técnico-profissionalizante.

A proposta, assumida e articulada pela UNESCO, para a reivindicada reforma capaz de superar a herança de uma pedagogia universitária brasileira, também para formação de professores, centrada no princípio profissionalizante nos moldes do ideário positivista de produção e socialização de conhecimentos a serem materializados tecnicamente, parece fundamentar-se restritivamente ao reconhecimento da irreversibilidade do desenvolvimentismo tecnológico, assentado sobre matrizes de desenvolvimentismo econômico e com grande impacto sobre os arranjos produtivos capitalistas.

Esse movimento aponta para uma proposta de reformismo adaptativo da educação superior, convocada a responder funcionalmente como insumo para o desenvolvimento econômico e, reflexamente, ao desenvolvimento social, preconizando a correção de problemas sociais. Assim, a proposta articulada pela UNESCO parece mais justificar a reforma da pedagogia universitária a partir de matrizes de redução de custos e de adaptabilidade funcional ao mundo produtivo, radicalizando a reprodução de sua natureza pedagógica técnico-profissionalizante, do que possibilitar a superação desse ideário político-epistemológico na pedagogia universitária, com especial incidência sobre a pedagogia para formação de professores.

O anunciado alinhamento parece também refletir na dimensão da pesquisa. Na Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, o sistema educacional brasileiro responde de forma simpática à função utilitarista e pragmática da pesquisa nas políticas de formação de professores, conforme proposição consensuada pela UNESCO.

A referida perspectiva de funcionalidade utilitária e pragmática se consubstancia, na Resolução CNE/CP n. 1 de 2002, tanto pelo seu marcado silêncio diante da dimensão

científico-pedagógica como diretriz e eixo articulador da política de formação de professores, quanto pela sua difusa apresentação em apenas dois momentos no texto documental. Apresentação que se dá no artigo 2, traduzido no inciso IV das orientações à formação para a atividade docente, como “o aprimoramento em práticas investigativas”; e no inciso III do artigo 3, preconizando, na formação de professores “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2002).

A proposição reafirma o que Ghedin (2006) e Pimenta (2006) denominam de função epistemológica pragmática, conferindo também à pesquisa uma racionalidade meramente técnica, potencialmente enclausurando-a ao espaço tempo da aula e às situações-problema do caráter didático face ao desenvolvimento cognitivo, restringindo o sentido político, cultural e econômico que cumpre a escola.

Esse princípio utilitarista e pragmático preconizado à pesquisa na formação de professores se fundamenta, também, no Parecer CNE/CP n. 9/2001, quando reconhecendo que “a formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa”, demonstra preocupação com visões tidas como excessivamente acadêmicas para a pesquisa, reclamando a restrição desta ao exercício reflexivo sobre os marcos regulatórios e metodológicos da prática docente. “A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada” (BRASIL, 2001, p. 24).

Assim, a dimensão científico-pedagógica na formação e prática docente do professor passa a ser reclamada como ferramenta de controle didático, pelo que, “ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentam a ação da forma mais pertinente e eficaz possível” (BRASIL, 2001, p. 35).

Essas considerações levam a radicalizar o entendimento da pesquisa, na pedagogia de formação de professores, não como princípio metodológico articulado e indissociável ao ensino, mas como conhecimento a ser ensinado e instrumentalizado didaticamente. “Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola”. Também, que “o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação de docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica”, prevê, ainda, que o professor “produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiência, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens” (BRASIL, 2001, p. 35-36).

A análise possibilita constatar que a proposta acena para a própria descaracterização da pedagogia universitária, aqui demarcada pela radicalização da função utilitarista e gerencial da pesquisa, justificada apenas em seu viés tecnológico, científico e

economicamente funcional. Que para o âmbito da política de formação de professores se expressa como competência a ser adquirida, materializada na aludida reflexividade prática, na reflexividade casuística sobre as demandas de ensino e na funcionalidade técnica da reflexão.

Este alinhamento se faz visível também para a dimensão sociopolítica da formação de professores, uma vez que a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 aposta na ausência absoluta de referências à dimensão da extensão. A Resolução, no parágrafo 1 do artigo 13, afirma que “a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com os registros destas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (BRASIL, 2002), demarcando, em conformidade a Castanho (2006), o enfraquecimento sociopolítico da pedagogia universitária, reduzindo a interação com a prática social às relações pedagógica e didaticamente controláveis no âmbito da sala de aula, em nome do desenvolvimento de competências, habilidades e valores.

Essa proposição é reafirmada pelo Parecer CNE/CP nº 9 de 2001, que ao apresentar uma única vez o termo extensão, o caracteriza como apêndice da organização de conhecimentos para a potencialização de competências (BRASIL, 2001).

A leitura da dimensão sociopolítica da pedagogia universitária vinculada à racionalidade da prestação de serviço parece tanto indicar a prevalência da função social e política proposta pela UNESCO à universidade, quanto radicalizar os propósitos neoliberais para a educação, caracterizado pela venda de serviços, traduzido, aqui, no conceito de prestação de serviços à comunidade, materializado na parceria com espaços corporativos.

Considerações finais

A universidade brasileira, portanto, a pedagogia universitária, enquanto prática docente capaz de articular a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão é um fenômeno relativamente novo no Brasil, fruto dos movimentos republicanos, a partir da década de 1920. Uma institucionalidade que surge como aglutinação administrativa das instituições de educação superior em vigência no país desde o Período Imperial e marcada por sua tradição pedagógica técnico-profissionalizante.

Os desafios e possibilidades para construir uma experiência pedagógica universitária, especialmente para a formação de professores para atuar na educação básica, são amplamente reconhecidos pelos pesquisadores brasileiros, que, inclusive, apontam sistematicamente para aprimoramentos necessários. Mas as mudanças não são viabilizadas a partir de leituras e práticas político-pedagógicas centradas nas experiências dos pesquisadores da área.

Os disciplinamentos conferidos aos reclamados aprimoramentos são cooptados por movimentos de consenso internacional com forte impacto sobre o marco legal local, que se vê envolto a amplos processos de alinhamento muito mais articulado à racionalidade econômica hegemônica do que para as experiências político-pedagógica e científico-culturais demandadas à pedagogia universitária em um país em desenvolvimento como o Brasil.

O consenso, articulado pela UNESCO e assumido por países signatários como o Brasil, em torno ao ideário do pró-ativismo universitário, caracterizado, especialmente para a pedagogia de formação de professores, pelo deslocamento epistemológico do compromisso com o ensino para o compromisso com a aprendizagem, viabilizado, metodologicamente, pela centralidade das matrizes de competências e habilidades, parece conferir mais condições para um neotecnicismo, pragmático, profissionalizante, do que viabilizar condições para a construção e aprimoramento da função formativa de uma docência universitária assentada sobre o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que, especificamente para a pedagogia universitária, para formação de professores denominamos, também, por indissociabilidade entre as dimensões técnica, científico-pedagógica e sociopolítica.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BENITE, Anna Maria Canavarro. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, v. 50, n. 4, p. 1-15, 2009.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 31, 18 jan. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 abr. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

CASTANHO, Sérgio. A universidade entre o sim, o não e o talvez. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia (org.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 13-48.

CUNHA, Maria Isabel da. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. *In*: ENRICONE, Delcia; GRILLO, Marlene (org.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 71-82.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 69-90.

GHEDIN, Evandro. Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.

MASETTO, Marcos (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006>.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. As funções sociais da escola da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel (org.). **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 267-278.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação**. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PROTA, Leonardo. **Um novo modelo de universidade**. São Paulo: Convívio, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 71-89.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SOUSA, Ana Luíza Lima. **A história da extensão universitária**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação**. Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. Brasília: UNESCO, 2006.

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

UNESCO. O ensino superior e a pesquisa: desafios e oportunidades. *In*: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR - Tendências da Educação Superior para o Século XXI. Paris, 5 a 9 de outubro de 1998. **Anais...** Tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves. Brasília: UNESCO, 1999a.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre

