

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PAULO FIORAVANTE GIARETA

FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE: REFLEXOS DO PACTO PROPOSTO PELA
UNESCO NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA PARA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

CURITIBA

2013

PAULO FIORAVANTE GIARETA

FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE: REFLEXOS DO PACTO PROPOSTO PELA
UNESCO NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA PARA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção de grau de doutor em educação, no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Amélia Sabbag
Zainko

CURITIBA

2013

Catálogo na publicação
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Giaretta, Paulo Fioravante

Função social da universidade : reflexos do pacto proposto pela Unesco na pedagogia universitária para formação de professores. / Paulo Fioravante Giaretta. – Curitiba, 2013.
199 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Amelia Sabbag Zainko
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação Superior – Políticas públicas. 2. Professores - Formação. 3. Pedagogia universitária. I. Título.

CDD 379



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Tese de **PAULO FIORAVANTE GIARETA** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas: DR^a MARIA AMÉLIA SABBAG ZAINKO (Presidenta), DR^a REGINA MARIA MICHELOTTO, DR^a MARIA LOURDES GISI, DR^a ANA MARIA EYNG e DR^a MARINELI JOAQUIM MEIER (Membros Titulares) arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: "**FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE: REFLEXOS DO PACTO PROPOSTO PELA UNESCO NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MARIA AMÉLIA SABBAG ZAINKO		Aprovado
DR ^a REGINA MARIA MICHELOTTO		Aprovado
DR ^a MARIA LOURDES GISI		Aprovado
DR ^a ANA MARIA EYNG		Aprovado
DR ^a MARINELI JOAQUIM MEIER		Aprovado

Curitiba, 22 de março de 2013.

Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação que acreditam e lutam pela construção de uma pedagogia técnica, científica e politicamente articulada para a formação docente.

AGRADECIMENTOS

À Professora Maria Amélia Sabbag Zainko, pela acolhida e incentivo a proposta de pesquisa, pela competente orientação e contribuição no meu desenvolvimento como pesquisador e pela promoção da necessária autonomia intelectual.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná pela acolhida, confiança e contribuições para que este trabalho se concretizasse.

Aos professores da banca de qualificação pelo olhar e leitura qualificada que muito contribuiu com o trabalho.

Ao Observatório da Educação Superior vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, pela riqueza de dados disponibilizados que tanto contribuíram para esta pesquisa.

À Diretoria de Ação Social – DEAS do Grupo Marista, pela compreensão e apoio que muito contribuiu para que este trabalho fosse viabilizado.

À amiga professora Daniela Cardoso pelas provocações corretivas ao texto.

À minha esposa Michelle Reksua Giareta, pelo companheirismo e incansável compreensão e paciência.

Aos meus familiares pela compreensão, contribuição e contínuo incentivo.

A todos os meus professores, que desde minha alfabetização até o presente momento, cada um a seu modo, contribuíram para que este itinerário formativo fosse possível. Este trabalho se justifica como reconhecimento e agradecimento pela contribuição de todos em minha formação.

EPÍGRAFE

Por que, sendo este um momento em que se destroem os direitos humanos em nome de uma razão sistêmica, sendo também um momento de demanda de informação empírica precisa e, em todo caso, de conhecimento instrumental – tanto técnico como interpretativo dos processos cujos efeitos se experimentam – coloca-se agora a defesa da educação como um direito, sobre bases morais, e como formação universalista que transcende muito a necessidade imediata? (CORAGGIO Apud FERRETTI, 1994, p. 17)

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, investiga os reflexos do pacto reformista proposto pela UNESCO na pedagogia universitária para formação de professores. Responde como problemática central a indagação sobre a anunciada nova função social da universidade e seus reflexos na pedagogia universitária de formação de professores, enquanto proposta capaz de extrapolar o ideário da mera adaptação dos indivíduos à consolidação de mudanças sociais em novos estágios de organização da racionalidade hegemônica. O exercício proposto se caracteriza como movimento dialético e estruturado a partir das concepções teórico-metodológicas de reprodução e contradição, mediadas pelas categorias analíticas características da pedagogia universitária, materializadas - conforme Constituição Federal de 1988 - na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Traduzidas, neste trabalho, a partir das concepções de dimensão técnica, dimensão científico-pedagógica e dimensão sócio-política da formação docente. A técnica de abordagem de dados utilizada se referenda na análise documental, interpretada a partir do método de análise de conteúdo. O recorte histórico adotado abrange o período pós Conferência Mundial da Educação superior de 1998. O recorte documental, por sua vez, contempla o conjunto de documentos que subsidiou e resultou do debate local e regional, articulado pela UNESCO, com vista à realização da Conferência Mundial e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Química e Física, enquanto conjunto de legislações normatizadas ou reformuladas concomitante ou posterior às orientações mediadas pela UNESCO. A pesquisa evidencia que o reformismo articulado pela UNESCO é demarcado pelo apego a matrizes de desenvolvimento econômico, condicionante ao desenvolvimento social, vinculando o referido pacto à racionalidade hegemônica, enquanto racionalidade mercadológica, demandando à pedagogia universitária, especialmente, para formação de professores, um desenho funcional que melhor a adapte ou radicalize sua função como agente de reprodução e legitimação desta racionalidade. Acomodando a função social da pedagogia universitária à sua funcionalidade adaptativa para a reprodução e legitimação social da nova ordem produtiva e à própria justificação de sua funcionalidade como organização produtiva.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Universitária, Educação Superior, Política Educacional, UNESCO e Formação de Professores.

ABSTRACT

The present research, linked to the research line about Educational Policies from the post graduation program in Education from UFPR, investigates the reflex of the reformist pact proposed by UNESCO to the university pedagogy for the teachers' education. As the central problematic there is the interrogation about the announced new social function of the university and its reflexes to the university pedagogy of teachers' education while proposal which is able to go beyond the ideal of the simple adaptation of the individuals to the consolidation of social changes in new stages of organization of the hegemonic rationality. The proposed task is confirmed as a dialectic movement and structured from the methodological theoretical concepts of reproduction and contradiction, mediated by the characteristic analytic categories of the university pedagogy, materialized – according to the Federal Constitution from 1988- in the inseparability between the teaching, the research and extension. Translated, in the present research from the concepts of technical dimension, pedagogical-scientific dimension and social-political dimension of the teachers' education. The data approaching technique used in this research responds for the documental analysis, interpreted from the method of subject analysis. The historical clipping used responds for the period post World Conference of Superior Education in 1998. The documental clipping, in turn, is the set of documents that granted and resulted from the local and regional debate promoted by UNESCO, regarded to the World Conference and the National Curricular Guidelines for the licentiate degree courses as Biological Science, Mathematics, Chemistry and Physics while a group of laws prescribed or reformulated at the same time or after the orientations interposed by UNESCO. The research makes evident that the reformism articulated by UNESCO is delimited by the attachment to the economical development matrices, conditioning to the social development linked to the referred pact of hegemonic rationality, while the market rationality demands to the university pedagogy specially for the teachers' education a functional drawing that better adapts it or radicalize its function as the agent of reproduction and legalization of this rationality. Closing the social function of the university pedagogy to its adaptive functionality for the social reproduction and legalization of the new productive order and its own justification about its functionality as a productive organization.

Keywords: University Pedagogy, Higher Education, Educational Policy, UNESCO and Teachers' Education.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	IES por Categoria Administrativa – Brasil 1991 – 1997.....	93
TABELA 2 –	IES por Categoria Administrativa – Brasil 1998 – 2009	93
TABELA 3 –	Matrículas Presenciais em IESs – Brasil 1991 – 2009	103
TABELA 4 –	Matrículas Presenciais em Universidades – Brasil 1991 – 2009	104
TABELA 5 –	Matrículas Presenciais no Curso de Formação de Professores de Biologia em IESs e Universidades – Brasil 2003 – 2009.....	106
TABELA 6 –	Matrículas Presenciais no Curso de Formação de Professores de Matemática em IESs e Universidades – Brasil 2003 – 2009.....	106
TABELA 7 –	Matrículas Presenciais no Curso de Formação de Professores de Física em IESs e Universidades – Brasil 2003 – 2009.....	107
TABELA 8 –	Matrículas Presenciais no Curso de Formação de Professores de Química em IESs e Universidades – Brasil 2003 – 2009.....	108

LISTA DE SIGLAS

FMI	– Fundo Monetário Internacional
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
PPP	– Projeto Político Pedagógico
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
CRES 2008	– Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe
MEC	– Ministério de Educação e Cultura
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
UNE	– União Nacional dos Estudantes
MARE	– Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
UDF	– Universidade do Distrito Federal
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IES	– Instituição de Ensino Superior
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ProUni	– Programa Universidade para Todos
ONU	– Organização das Nações Unidas
REUNI	– Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
PPGE	– Programa de Pós-graduação em Educação
EaD	– Ensino a Distância
USAID	– United States Agency for International Development
BIRD	– Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BID	– Banco Internacional de Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	24
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONTORNOS FUNCIONAIS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS	36
2.1 DA PEDAGOGIA ESCOLÁSTICA AOS MODELOS DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.....	37
2.1.1 <i>Os Modelos de Pedagogia Universitária como Afirmação do Poder Local</i>	45
2.3 NOVOS ARRANJOS DE PODER E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: HEGEMONIA DE MERCADO.....	50
3 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	55
3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A PEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTES DA UNIVERSIDADE	55
3.2 O SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A BUSCA PELA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.....	63
3.3 A BUSCA POR UMA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	73
4 A IDEIA DE PACTO COMO POLÍTICA PARA O REORDENAMENTO FUNCIONAL DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA	79
4.1 NATUREZA E RAZÃO ECONÔMICA PARA O PACTO.....	80
4.2. A DECLARAÇÃO DE BOLONHA COMO REFERÊNCIA PARA O REDESENHO CONSENSUANTE NA PEDADOGIA UNIVERSITÁRIA.....	83
4.3. OS CONTORNOS FUNCIONAIS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA A PARTIR DA POLÍTICA DE CONSENSO	87
4.4 OS REFLEXOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DAS POLÍTICAS MEDIADAS PELO IDEÁRIO DE PACTO	96
5 OS CONTORNOS FUNCIONAIS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA A PARTIR DO CONSENSO MEDIADO PELA UNESCO	112

5.1 O ENSINO COMO DIMENSÃO TÉCNICA DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.	114
5.2 A PESQUISA COMO DIMENSÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.....	127
5.3 A EXTENSÃO COMO DIMENSÃO SÓCIO-POLÍTICA DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.....	139
6 DIRETRIZES CURRICULARES E OS REFLEXOS DO PACTO À PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	150
6.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS COMO DISPOSITIVO LEGAL PARA O ALINHAMENTO À POLITICA DE CONSENSO	150
6.2.1 <i>A Dimensão Técnica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Química e Física.</i>	<i>1643</i>
6.2.2 <i>A Dimensão Científico-Pedagógica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Física e Química.....</i>	<i>170</i>
6.2.3 <i>A Dimensão Sócio-política nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Física e Química.....</i>	<i>174</i>
7 CONCLUSÃO	178
REFERÊNCIAS.....	186

1 INTRODUÇÃO

A indagação sobre a função da universidade face às demandas da organização técnico-científica, político-cultural e econômica do modelo societário, deste início de século XXI, parece se intensificar nos debates, produções científicas, espaços acadêmicos e nas mais distintas formas de representação social.

No ideário de progresso civilizatório, experienciado no contexto contemporâneo, e comumente atribuído à organização sócio-política e econômica capitalista (DUPAS, 2006), e a sua crescente capacidade de instrumentalização mercadológica, inclusive, das estruturas sociais, a referida indagação parece impor-se como exigência justificadora à própria existência funcional da universidade no mundo corporativo (GIROUX, 2010).

Para Castanho (2006, p.15), esta indagação nos reporta à natureza social da educação superior, e nesta a natureza da universidade e sua pedagogia, que em sua expressão fenomenológica, como instituição envolvida nas malhas da sociedade, vive “no seu microcosmo, as mesmas vicissitudes do macrocosmo social”, reafirmando a constatação da necessidade do reconhecimento das marcas históricas do processo que a produziu (CUNHA, 2005).

Cunha (2005) pontua que a educação não pode ser analisada, ainda que apenas para evitar o anacronismo analítico, fora dos processos históricos que a gestaram. Para a autora, as modalidades educativas escolarizadas, entre elas a pedagogia universitária, são historicamente gestadas e sofrem os efeitos da estrutura epistemológica moderna, sendo marcadas pelos avanços técnico-científicos, pela estrutura sócio-política e pela ordenação econômica vigente.

Essa constatação é viabilizada no reconhecimento de que quanto à pedagogia universitária, “seus rituais, sua forma de funcionamento, a eleição do conhecimento válido e as práticas pedagógicas que desenvolve trazem marcas da dimensão cultural, epistemológica e política desta filiação” (CUNHA, 2005, p.71).

Tal afirmação possibilita identificar como marca histórica da afirmatividade social da universidade e de sua pedagogia, o próprio conceito de modernidade, concepção que se impõe historicamente alicerçada nos princípios de

desenvolvimento superior e progresso¹, influenciando e também sendo influenciado por um modelo racional positivo.

A ciência moderna, na forma como a conhecemos, estruturada como modelo de racionalidade elaborado a partir do século XVI, com o predomínio da ideia de conquista técnico-científica da realidade, caracteriza-se pelo domínio instrumental das ciências naturais e pela crença de que também a vida ética e política pode ser plenamente racional (CABRAL, 2006).

Esse modelo, fundamentado na matematização da realidade a partir de princípios metodológicos positivos e experienciais², como preconiza o empirismo baconiano e o racionalismo cartesiano, a partir do século XIX, torna-se extensivo, também, ao domínio das ciências sociais, sistematizadas a partir do positivismo comtiano (CARVALHO; SILVA, 2006).

A cientificidade moderna, com o domínio, também, sobre as ciências sociais, configura-se como modelo de racionalidade científica global, estabelecendo os princípios que determinam a fronteira entre o que passou a se denominar “ciência” e as demais formas de conhecimento – que passaram a ser chamados “não científicos”³.

Para Souza Santos (1991, p. 11), esta nova proposta científica, além de global, estrutura-se, também, como totalitária, “na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”.

Ainda, segundo Souza Santos (1991, p. 17), os princípios epistemológicos

¹ Cunha (2005) nos ajuda a compreender que o ideário de desenvolvimento/progresso e felicidade, enquanto bandeira propagandista da modernidade, articulados a partir de esforços pessoais e dos aparatos de produção desenvolvidos pelos métodos científicos, resultariam em sociedades harmônicas, desenvolvidas e socialmente justas, criando critérios de igualdade de oportunidade a todos os cidadãos. Conferir, também, a obra de DUPAS, G. **O Mito do Progresso**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

² A positividade metodológica e experiencial, que caracteriza a cientificidade moderna, fundamenta-se na busca de superação da abordagem intuitiva sobre a realidade e pela conferência de critérios de experimentação e observação dos fatos, que para Bacon, em conformidade a Cabral (2006), baseia-se na observação rigorosa da manifestação fenomenológica da natureza a partir de etapas e critérios metodológicos pré-definidos e ordenados, portanto, Bacon trabalha com critérios do tipo: observação, organização dos dados observados, formulação das hipóteses e explicações possíveis e a comprovação das hipóteses pela repetição das experimentações. Ainda, segundo Cabral (2006), este método foi radicalizado por Descartes quando da afirmatividade do cogito pela aplicação do método da dúvida sobre toda e qualquer realidade, fundamentado nos preceitos da evidência, análise, síntese e enumeração.

³ Boaventura de Sousa Santos (1991, p.10) especifica que esta racionalidade científica até admite variedade interna, “mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimentos não científicos (e, portanto, irracionais) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos)”.

do que se passou a chamar ciência moderna estão fundamentados na ordenação matemática da realidade e, também, da sociedade; na abordagem quantificadora dos objetos; na redução da complexidade; e na criação de leis generalizáveis, que têm por horizonte o determinismo mecanicista. “Conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar”.

Esse determinismo mecanicista, progressivamente, transformou-se na grande hipótese universal da época moderna, tornando-se um dos pilares da ideia de progresso. Ele foi corporificado no pensamento europeu a partir do século XVIII, e representou o sinal intelectual da ascensão burguesa (SILVA JUNIOR, 2005).

Esse propósito é radicalizado no ordenamento filosófico-cultural – pragmatismo – e político-econômico – liberalismo – que, salvo as disputas teórico-filosóficas intencionais e os equívocos hermenêuticos⁴, marca a intencionalidade de compreender restritivamente a sociedade moderna a partir do princípio da racionalidade hegemônica.

A abordagem pragmática da realidade, fundamentada na racionalidade baconiana, intencionava a superação das abordagens explicativas da realidade pelo método dedutivo, identificado, pelas aludidas construções abstratas e carregadas de consenso metafísico, a partir do método indutivo, que, por sua vez, confere ênfase às abordagens experimentais em seu enfoque sobre o mundo e a realidade social.

Ozmon e Craver (2004, p. 141), analisando a proposta norte americana de abordagem pragmática, nos mostram o poder de radicalização do conhecimento pela experiência, conhecimento que valoriza nem tanto a construção teórica, mas, assenta-se fortemente em demandas da realidade cotidiana. Conhecimento que se quer pautado por problemas do dia-a-dia das pessoas, “neste sentido, as idéias são instrumentos na solução de problemas humanos, e tais soluções devem ser testadas de uma forma experimental”.

A prevalência da abordagem científica moderna, que em tese preconiza a redução da complexidade da realidade, também a social, e de seu ordenamento filosófico pragmático pela ênfase no método indutivo, progressivamente posiciona a experiência humana e sua relação com a realidade, a partir da excessiva especialização. Nas palavras de Ozmon e Craver (2004), “especialização estreita” e

⁴ Conferir OZMON, H.A.; CRAVER, S.M. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed. 2004, p. 131 - 175.

do fomento à expectativa de uma educação progressista e salvacionista, capaz de resolver positivamente todos os problemas que se possam apresentar ou serem construídos pela humanidade em seu progresso civilizatório, demandando da universidade, bem como de toda estrutura de ensino superior, um progressivo pró-ativismo pedagógico.

Segundo Silva Junior (2007, p. 44), o pragmatismo se apresenta como uma filosofia da ação e da constituição de sociedades mais justas, enquanto movimento do presente para construção do futuro. “Para alcançar seu fim, o pragmatismo não tem por intencionalidade representar ou interpretar a realidade, mas, sobretudo, saber usá-la para a construção de um futuro melhor”. Para tanto, “o critério da verdade não é iluminado pela história, mas pela utilidade. Se funciona, é útil e consensuado por meio da linguagem, é legitimamente humano”. (SILVA JR, 2007, p. 42).

Para Cury (1986, p. 12), o ordenamento filosófico-cultural pragmático nos aproxima da realidade social de forma determinista, propondo, especificamente para o ideário educacional, a adaptação do indivíduo às exigências e aos objetivos de uma dada situação. Preconiza, assim, que a educação, e nesta a universidade e sua pedagogia, está centrada “em torno de um mundo estaticamente considerado, e a realidade social ou é um obstáculo para o desenvolvimento do indivíduo, ou uma fonte de benefícios, através da qual o indivíduo luta por uma existência vitoriosa”.

Não obstante, a crítica ao pragmatismo como abordagem reducionista da realidade social pela sua incapacidade de analisar as relações ideológicas e de poder, presentes nos mecanismos da organização social contemporânea, como relações de poder que permeiam e incidem sobre as formas de organização das estruturas sociais (OZMON; CRAVER, 2004), apresenta-se fortemente enraizado e como ideário filosófico de organização das reformas sociais e educacionais, especificamente as da educação superior, como propósito de adequação da intencionalidade educacional e sua função face às demandas do contexto contemporâneo (SILVA JR, 2005, 2007; LIMA FILHO, 2007; QUARTIERO; BIANCHETTI, 2007)

Esse ideário reformista pragmático, Silva Junior (2007, p. 25) caracteriza como racionalidade de mudanças, justificada pela suposta

necessidade de profundas mudanças nas estruturas sociais, portanto, de

nova forma de politização da sociedade (reformas políticas e do Estado), da nova formação do ser social, para que os processos formais e informais de formação humana, sob esse prisma, tem para si igual demanda, ou seja, profundas mudanças (reformas das instituições para a reorganização da sociedade civil).

Esse ordenamento filosófico-cultural de raiz iluminista, instrumentalizado pela ordem político-econômica capitalista de princípio liberal, carrega em seu bojo a expectativa de progresso e de desenvolvimento, inclusive, argumentando que a educação é um meio eficaz de ascensão social (CUNHA, 1980). Bandeira revolucionária da classe burguesa do século XVIII⁵, assumida como esperança da classe operária na luta contra o jugo da aristocracia, e fundamentada nos princípios da primazia do individualismo, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia.

Esse cenário teórico preconiza a ascensão social como mérito individual; como consequência da livre competição entre os indivíduos e sua liberdade de iniciativa; como posse da propriedade enquanto direito individual e natural do indivíduo; como defesa de que há igualdade de direito perante a lei mediante a defesa da livre competição; como negação da igualdade social que se configura nociva e desrespeitosa da individualidade; e como representação participativa no governo em busca da defesa dos interesses próprios e, por consequência, os de toda sociedade (CUNHA, 1980).

Assim, a função social da educação se configura pela capacidade de instrumentalizar o indivíduo para o fomento de seus dotes inatos e seus valores intrínsecos que os potencializará na ascensão ou descensão social enquanto mérito individual. “Caberia à educação, mediante o pleno desenvolvimento de cada um, realizar uma ordem social mais justa, pois esse desenvolvimento significaria um melhoramento de todos os grupos sociais” (CURY, 1986, p.11).

Seguindo o raciocínio de Cury (1986), que reconhece nas idéias pedagógicas dominantes a matriz liberal, e considerando a supracitada caracterização funcional da educação, podemos identificar na referida matriz o princípio de uma pretensa harmonia, em que as atividades individuais conduzem a um todo harmonioso, a uma conformidade que se baseia na atividade livre de cada indivíduo.

No liberalismo, a auto-afirmação [sic] individual inclui a participação na auto-afirmação universal. Entretanto, a auto-afirmação universal se faz presente no indivíduo mediante o florescer da razão. Ser é ser racional. E ser racional é algo que se conquista e se adquire. Aqui está o papel da educação. Ela orienta o indivíduo no exercício de sua liberdade, no sentido da racionalidade existente, e corrige os desvios porventura acontecidos (CURY, 1986, p. 93).

Para Cunha (1980, p. 57), essa concepção desempenha uma importante função ideológica, uma vez que:

[...] dissimula os seus próprios mecanismos de discriminação social, legitimando, então, essa discriminação; atrai, também, para si, a preocupação de setores descontentes da sociedade, que passam a vislumbrar na escola o instrumento de superação das condições materiais consideradas injustas; com isso, livra de críticas a ordem econômica que produz e reproduz estas condições.

Essa lógica, que no liberalismo concorrencial acena para a centralidade da meritocracia individual, é reinventada e promovida no final dos anos 70 e 80 e radicalizada na década de 90 pelo movimento político, econômico e ideológico denominado de neoliberalismo, que Therborn (1995, p. 182) define como:

[...] projeto sério e racional, uma doutrina coerente e uma teoria vinculada e reforçada por certos processos históricos de transformação do capitalismo. É uma doutrina, pelo menos de fato, com uma nova dinâmica tanto tecnológica e gerencial quanto financeira dos mercados e da competição.

Em sua fundamentação teórico-prática, o neoliberalismo leva o princípio da meritocracia e da individualidade à sua expressão mais radical, buscando fazer crer que seja necessário e vital para o sistema capitalista avançado a desigualdade social e a existência do mercado como elemento regulador. Agora, a desigualdade social não é mais uma consequência de um propósito ideológico como o do liberalismo clássico, mas a própria pauta de trabalho da sociedade capitalista; o mercado não é mais a consequência de um modelo de organização estatal, mas a própria força e poder que organiza as relações sociais.

A proposta neoliberal, para Perry Anderson (1995, p. 22), estrutura-se como crítica e ataque a qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do

⁵ No entanto, vale lembrar com Quartiero e Bianchetti (2007, p. 73), “que de revolucionária, a burguesia torna-se reacionária ao alcançar a hegemonia, passando a calibrar suas concessões, no que diz respeito à igualdade, em uma dimensão que não coloque o seu projeto em risco”.

Estado, enquanto ameaça à liberdade econômica e política. Preconiza, assim, um Estado forte em sua capacidade de controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas.

O neoliberalismo, amplamente reconhecido em seu poder hegemônico, política e ideologicamente permeia as organizações e marca a vida social contemporânea com altos índices de precarização profissional e desigualdade social (PERRY ANDERSON, 1995), também, com grande influência sobre a educação, quer na redução do poder de intervenção real do Estado em seu ideário de construção social e coletiva, quer na sua força como agente de financiamento e de promoção ideológica (MELO, 2007).

Neves (2007), analisando especificamente as propostas educacionais em disputa no Brasil neste início de século XXI, é categórica ao afirmar que a educação escolar passa a responder pela finalidade de difundir e sedimentar a cultura empresarial, conformando, técnica e eticamente, as atuais e futuras gerações às mudanças nas relações sociais de produção capitalista em curso mundialmente.

Do ponto de vista técnico, a educação escolar se destinaria, então, a preparar o trabalho simples e o trabalho complexo para darem conta da maior racionalidade científico-tecnológica requerida pelo atual estágio de organização do trabalho, da produção e da vida, o que, do ponto de vista da política neoliberal brasileira, significa desenvolver competências para operar (trabalho simples) e adaptar (trabalho complexo) à ciência e à tecnologia transferida pelas empresas trans e multinacionais dos pólos dinâmicos do capitalismo, já que na nova divisão internacional do trabalho, o Brasil intensifica o caráter subordinado de seu desenvolvimento. (NEVES, 2007, p. 212).

A educação superior, por sua vez, nos ideários reformistas em curso a partir da década de 1990, fundamentados no diagnóstico de organismos financeiros internacionais, como Fundo Monetário Internacional - FMI e Banco Mundial, passa a responder à conexão articulada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (LIMA FILHO, 2007), que figura como principal fórum internacional de discussão sobre educação superior (TRINDADE, 1999).

A UNESCO, definindo-se, no artigo 52 do comunicado de 2009, “como laboratório de idéias, catalisadora de cooperação internacional, estabelecadora de padrões, construtora de capacitação e câmara de compensação” (UNESCO, 2009),

reafirma-se como organismo internacional capaz de mediar o consenso⁶ para a mudança e o desenvolvimento da educação superior (YARZABAL, 2002), com vista a qualificar as instituições de ensino superior em escala mundial (TRINDADE, 2000) e mediar um pacto social para a transformação da educação e por consequência da sociedade (UNESCO, 1996; YARZABAL, 2002).

A proposta reformista trabalhada pela UNESCO se apresenta, ao menos teoricamente, como alternativa frente às referidas reformas de caráter neoliberal, modelo que, segundo Yarzabal (2002), a própria UNESCO refuta, afirmando ser esta uma proposta que tem acentuado os índices de pobreza e de exclusão social, especialmente nos países em desenvolvimento e nos subdesenvolvidos.

A proposta de superação da escalada reformista neoliberal parece se fundamentar no reconhecimento da racionalidade técnico-científica da sociedade contemporânea, conferindo ao ensino superior função contributiva ao desenvolvimentismo econômico, enquanto condicionalidade ao desenvolvimento social, por isso, sustentável e humano (UNESCO, 1999).

Essa função contributiva instrumentaliza o ensino superior à redução da pobreza, da fome, das desigualdades sociais, dos problemas ambientais, preconizando que a “educação superior deve almejar a criação de uma nova sociedade – não-violenta e não-opressiva – constituindo-se de indivíduos altamente motivados e íntegros, inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria e o bom senso” (UNESCO, 1998, p. 8).

Para o referido ideário, a UNESCO se empenha pela construção de um novo enfoque epistemológico, anunciando “uma nova promessa acadêmica que colocará o ensino superior, em todos os Estados Membros, numa melhor posição para responder as necessidades presentes e futuras de desenvolvimento humano sustentável” (UNESCO, 1999, p. 21).

Essa nova promessa acadêmica se caracteriza no denominado pró-ativismo universitário, ou seja, na universidade pró-ativa fundamentada em uma intervenção pedagógica pautada no desenvolvimento de competências e habilidades (UNESCO,

⁶ O caráter consensuante da UNESCO tem sido alimentado pela sua metodologia de trabalho, quando aprofunda, a partir do início da década de 1990, a busca por congregar agentes e instituições de todo o mundo em torno do debate sobre a educação superior, movimentos que culminaram na Conferência Mundial de Educação Superior em 1998 e em inúmeras conferências Regionais e Nacionais que convergem para a elaboração de documentos temáticos, declarações oficiais e planos de ação que intencionam delinear as diretrizes gerais que orientam as políticas para educação superior dos países membros.

1999), que segundo Yarzabal (2002, p. 59), se materializa em um novo enfoque pedagógico que desloca o centro de gravidade do ensino à aprendizagem, afirmando que as instituições de ensino superior

[...] devem basear seus programas e conteúdos na concretização de três princípios de orientação pedagógica: propiciar as habilidades e capacidade para uma aprendizagem permanente, desenvolver plenamente as potencialidades humanas dos educados e impulsioná-los para que sejam empreendedores natos.

Esse ideário reformista passa a ganhar contornos de pacto global, articulado pela UNESCO, com grande destaque e poder de orientação dos ministérios de educação dos mais distintos países membros, quando da definição das políticas educacionais, especificamente, das políticas de educação superior, nestas, a política universitária e sua pedagogia.

Tais orientações se traduzem, pontualmente, nas políticas de financiamento e gestão da educação superior, acesso e permanência, investimento em ciência e tecnologia, políticas de inclusão social, implantação de métodos educativos inovadores e avaliação e políticas de formação de professores, entre outras (UNESCO, 1998).

É a partir do ideário de uma nova promessa acadêmica, preconizando uma universidade pró-ativa, portanto, um pró-ativismo pedagógico, capaz do redesenho epistemológico da pedagogia universitária, agora, deslocando o enfoque pedagógico do ensino à aprendizagem, como promessa de uma formação humana sustentável, enquanto contribuição funcional da universidade no contexto contemporâneo, que se materializa a preocupação com os reflexos do referido pacto sobre a pedagogia universitária, em especial, sobre a pedagogia universitária para formação de professores.

Preocupação que motiva a indagação sobre as condições objetivas da proposta da UNESCO em acenar a anunciada ruptura com o reformismo neoliberal na política pedagógica de formação de professores. Ou seja, a identificação, na proposta da UNESCO, de um projeto político de formação de professores para além de uma educação reconhecida como mera atividade formadora de indivíduos adaptáveis aos novos pactos societários, instrumentalmente funcional às novas configurações do mundo corporativo e organizado a partir do paradigma da economia do conhecimento (SILVA JUNIOR, 2005, DIAS SOBRINHO, 2010).

Em conformidade a Goergen (2006, p. 85), pressupõe estudar e identificar a capacidade da educação superior de superar, via pedagogia universitária para formação de professores, a falácia performista de mera aproximação e adaptação das instituições de educação a serviço do modelo político-econômico vigente. “Sob muitos aspectos, a responsabilidade social da universidade não pode consistir em contribuir para a performatividade de um sistema econômico-político que será tanto mais perverso e injusto quanto mais perfeito for”.

Assim, o presente trabalho passa a ser permeado por problematizações como: quais os contornos funcionais da pedagogia universitária presente na proposta reformista pactuada pela UNESCO? Quais os movimentos, no aludido pró-ativismo universitário, que o caracterizam como superação do reformismo neoliberal? Quais são os impactos da reforma articulada pela UNESCO sobre a pedagogia universitária para formação de professores? Como a proposta articulada pela UNESCO representa uma superação da racionalidade hegemônica na pedagogia universitária para formação de professor no sistema educacional brasileiro?

Questões que anunciam como problema central da presente pesquisa a indagação sobre a referida nova função social da universidade e seus reflexos para a pedagogia universitária de formação de professores, enquanto proposta capaz de extrapolar ao ideário da mera adaptação dos indivíduos à consolidação de mudanças sociais em novos estágios de organização da racionalidade hegemônica.

O objetivo geral do trabalho é estudar os reflexos da proposta reformista articulada pela UNESCO para a pedagogia universitária, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores no sistema educacional brasileiro.

A pesquisa responde pelos objetivos específicos de identificar os contornos funcionais propostos à pedagogia universitária, a partir do projeto reformista formalizado nos documentos emanados da Conferência Mundial para Educação Superior, pactuados pela mediação da UNESCO; estudar os reflexos do referido pacto na pedagogia universitária para formação de professores no conjunto das políticas implementadas pelo sistema educacional brasileiro; e estudar os referidos reflexos na pedagogia universitária pelo estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Química e Física.

A motivação para a presente pesquisa se materializa, inicialmente, na

experiência do pesquisador com a pedagogia de formação de professores, tanto no exercício da função de diretor acadêmico de instituições de ensino superior, quanto no exercício da docência superior em cursos de formação de professores. Em ambas as experiências percebe figurar hipotética contradição entre o alcance das propostas reformistas em curso no sistema educacional brasileiro para a pedagogia de formação de professores e as reais demandas e condições formativas dos candidatos à profissão docente.

Essa contradição parece se materializar na identificação do propagado anúncio de uma formação articulada às competências pedagógicas habilitadoras da função docente centrada na aprendizagem, que indicam se estruturar a partir de políticas que não conseguem reverter a crescente desvalorização social da profissão. A anunciada formação técnica, crítica e reflexiva do candidato a professor parece se constituir como instrumental ao aprofundamento de uma formação excessivamente pragmática, focada em uma formação técnica e didática, anunciando um maior esvaziamento teórico e político da função docente.

A motivação se alimenta, ainda, na busca do pesquisador em dar consistência à sua mediação como docente, compreendendo a formação teórica, crítica e reflexiva dos candidatos à profissão docente como características da função cidadã de sua atuação profissional e como eixo epistemológico articulador da pedagogia universitária para formação de professores.

Essa constatação reclama o referido aprofundamento e torna pertinente a indagação sobre o modelo de racionalidade que subjaz no conjunto das reformas implementadas na pedagogia universitária, em especial na pedagogia de formação de professores, que, ao menos textualmente, apresentam-se carregadas de funcionalidade social, justificadas como políticas de atendimento às demandas sociais por formação de professores no contexto contemporâneo e fortemente vinculadas a ideários como formação para a cidadania, para a crítica, para a democracia e para sustentabilidade humana.

O aprofundamento é reclamado também pela própria dificuldade de identificação de pesquisas dedicadas a indagação sobre este modelo de racionalidade pactuado pela UNESCO e seus reflexos sobre a pedagogia de formação de professores. Consulta ao Banco de Teses da CAPES, portal que concentra as pesquisas de mestrado e doutorado realizadas nos programas de pós-graduação, evidencia tal dificuldade uma vez que indica a existência de inúmeras

pesquisas sobre a proposta educacional da UNESCO, mas poucas são as que discutem os reflexos da mesma sobre a pedagogia de formação de professores.

A consulta ao Banco de Teses da CAPES possibilita a indicação de duas pesquisas que acenam à referida preocupação. A pesquisa, em caráter de mestrado, de Mari Celma Matos Martins Alves, concluída em 2011, sob o título de Rede Kipus - A Construção do Protagonismo Docente na América Latina e Caribe e a pesquisa, também em caráter de mestrado, de Thais Rabello de Souza, concluída em 2009, com o título de (Con)formando Professores Eficazes: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Destaca-se, de forma especial, a pesquisa de Angela Galizzi Vieira Gomide apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC, como requisito para o grau de doutorado, em 2012, sob o título A UNESCO e as Políticas para a Formação de Professores no Brasil: um estudo histórico 1945 – 1990. Trata-se de um estudo concomitante e complementar a presente pesquisa que desenvolve uma leitura historiográfica sobre os documentos da UNESCO para a América Latina e Caribe, buscando analisar os direcionamentos pretendidos para a educação e as políticas de formação de professores.

As referidas constatações evidenciam a pertinência acadêmica e a relevância sócio-política da presente pesquisa.

1.1 PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA

O movimento investigativo anunciado como problema e objeto da presente pesquisa, teórica e metodologicamente, compreende a educação, nela a pedagogia universitária, como constructo sócio-histórico, como fenômeno social, como atividade humana partícipe da totalidade da organização social, especificamente da organização societária capitalista.

Essa concepção reclama o reconhecimento de sua relação profunda de contradição ou de reprodução das relações produtivas dominantes, bem como das relações de luta e poder entre as classes sociais e as formas de sua reprodução

como consenso⁷ e ideologia dominante (CURY, 1986).

Para Cury (1986, p. 14), a educação, comumente desejada como legitimadora de consensos e abordagens homogeneizadoras da realidade histórica e social capitalista, não consegue romper ou anular a contradição, uma vez que as “relações entre as classes se dão num processo dialético de oposição/subordinação”.

Muitas vezes, ao se falar em educação, corre-se o risco de compreendê-la de forma homogênea. A ênfase na homogeneidade se torna problemática. O caráter equívoco nesta questão não é gerado apenas por um mal-entendido semântico. O caráter equívoco reside na conceituação e nasce na própria localização social dos que elaboram tal discurso. Pois o lugar social impõe uma forma de apreender o mundo, coerente com seu modo de relacionamento com o real. Por isso a ligação das teorias pedagógicas com o lugar social ocupado pelos que discursam não é mero trabalho acadêmico, mas justamente a possibilidade de historicizar aquela ligação (CURY, 1986, p. 14).

A aludida concepção fundamenta como necessária a análise do lugar e prática social de onde emana o discurso e a prática da UNESCO com a anunciada função social da educação superior no século XXI, e as formas como ela se estrutura na legislação educacional.

Esse exercício, considerando como referencial concreto da produção social historicamente dada na sociedade contemporânea, intenciona uma intervenção metodológica de análise ligada à prática educativa, a partir da identificação dos movimentos filosófico-culturais, que demarcam o modelo de organização político, econômico e social do contexto real.

Assim, reconhecemos que decorre do próprio objeto de estudo, da presente pesquisa, a exigência analítica como movimento dialético e dinâmico, transpondo a mera ocultação e dissimulação da realidade, enquanto homogeneização e petrificação conceitual.

A dialética, aqui, responde como postura e concepção de mundo, “enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano de conhecimento e no plano da realidade histórica”

⁷ Cury (1986) entende o consenso como condição que legitima concepções de mundo da classe dominante, por meio da explicação e (re)definição de idéias, valores e crenças, de tal forma que ganham validade reacional e justificadora da ordem vigente, assegurando e validando a dominação, que para o autor, é a forma como a educação é instrumentalizada e usada especificamente como mediadora de uma hegemonia em curso.

(FRIGOTTO, 1997, p. 73).

Essa concepção, também caracteriza como decorrente do próprio objeto de estudo, a fundamentação da pesquisa nas categorias de contradição e de reprodução.

As categorias de contradição e de reprodução, neste trabalho, respondem pelo alinhamento conceitual trabalhado por Cury (1986).

A categoria contradição é identificada como potencializadora da própria investigação científica, uma vez que possibilita a busca da essência e sua manifestação no fenômeno enquanto realidade concreta e manifesta.

Para Cury (1986, p. 27) “a racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. [...] Negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico”. Essa concepção afeta o próprio conceito de educação, “pois, ao retirar dela a negação, passa-se a representá-la dentro de um real que se desdobra de modo linear e mecânico”.

A contradição, aqui, não se restringe a uma categoria interpretativa, mesmo que se reconheça sua função instrumental na análise da realidade social, mas se apresenta como o próprio movimento do real, não na perspectiva do progresso, mas do devir⁸. Ou seja, busca compreender o mundo do trabalho humano como um todo e extensivamente a toda atividade humana. “Na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência [*sic*] do desenvolvimento das contradições que existe no seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social” (CURY, 1986, p. 33).

O princípio da contradição, no modelo de racionalidade capitalista, é inerente ao conjunto das relações sociais, sendo a educação, em seu caráter social e de instrumento de disseminação de saberes, portadora natural da contradição da própria estrutura da sociedade capitalista. Contradição que a mesma sociedade busca superar quando da elaboração de possíveis consensos e discursos homogeneizantes. “A educação põe-se a serviço do sistema capitalista de modo

⁸ Antonio Gramsci, na obra concepção dialética da história, publicada no Brasil com tradução de Coutinho (1984), ao tratar os problemas de filosofia e de história, trata o conceito de progresso e devenir como coisas diversas. Para ele o progresso se reporta a uma ideologia, enquanto o devenir como concepção filosófica. Para Gramsci (1984, p. 44) “o progresso depende de uma determinada mentalidade, de cuja constituição participam certos elementos culturais historicamente determinados; o devenir é um conceito filosófico, do qual pode estar ausente o progresso”. É a partir da concepção de devenir, ou seja, como movimento dialético, que compreende-se o conceito de devir referendado no texto e sua oposição ao conceito de progresso.

mais eficaz quando os efeitos contraditórios desse exercício são neutralizados pelo próprio sistema” (CURY, 1986, p.79).

As idéias pedagógicas dominantes são as idéias pedagógicas da classe dirigente. Necessárias à representação que os agentes fazem do mundo, elas se vinculam à hegemonia existente. Sob essa direção, elas tentarão de algum modo ocultar a contradição, pela proclamação de um ideário pseudototalizante. Veiculadas em todas as camadas e classes sociais, filtram a concepção de mundo da classe dirigente e se manifestam nas teias de relações subjacentes à educação. (CURY, 1986, p.89).

No entanto, a educação na sociedade contemporânea, capitalista, apresenta-se como possibilidade contraditória, uma vez que ao “explicar e refletir os valores dominantes na sociedade, impondo-lhes validade cognoscitiva da ordem vigente, o caráter contraditório do real possibilita uma tematização diferente e divergente da justificação existente” (CURY, 1986, p. 53).

A categoria da contradição, ao pretender expressar o real contraditório como ele é, deve buscar nas relações sociais a matéria dessa expressão, e como essas relações articulam o discurso pedagógico com a totalidade. A articulação de um discurso pedagógico a partir da contradição possibilita a percepção do caráter contraditório da própria educação, das suas possibilidades e limites. A possibilidade de ultrapassar os discursos pedagógicos que ocultam ou escamoteiam o real está na descoberta do caráter contraditório das mesmas relações que estes discursos pretendem encobrir (CURY, 1986, p. 16).

Assim, neste trabalho, assumimos a categoria contradição como questão política e luta ideológica, materializada no reconhecimento da historicidade dos fenômenos sociais e de sua natureza indeterminada, mas, na sociedade capitalista, profundamente demarcada pelas relações de produção e interesses econômicos, com forte articulação e instrumentalização da ação educativa.

A categoria reprodução, por sua vez, conforme já referendado anteriormente, reclamada pelo próprio objeto de estudo, caracteriza a compreensão dos movimentos de autoconservação do ideário societário vigente, reproduzindo as condições de sua manutenção.

Mesmo com nosso esforço metodológico de delineamento específicos destas categorias, convém observar, inicialmente, auxiliados por Cury (1986, p. 42), que a categoria da reprodução, enquanto movimento dialético não se desvincula da categoria da contradição, uma vez que esta se dá no interior de um movimento contraditório.

Essa reprodução, pois, não se dá de modo mecânico ou meramente reflexo. As condições que possibilitam a reprodução do capitalismo não se encontram apenas e tão-somente na reprodução dos meios de produção. Elas se imbricam na reprodução das relações de produção. (CURY, 1986, p. 42).

No entanto, o sistema capitalista, por meio da pretensa atenuação dos conflitos, não obstante o reconhecimento de que o crescimento das forças produtivas é provedor de contínuas contradições e negatividades no espaço social, busca tornar a sociedade como um todo no lugar da reprodução das relações sociais dominantes e dirigentes, buscando evidenciar uma possível coesão interna ao próprio sistema.

Convém reconhecer com Cury (1986, p. 39)

Que a contradição básica do capitalismo não se resolve mecanicamente numa síntese superior, ela tende a se reproduzir. Por isso a reprodução das relações sociais constitutivas do capitalismo, ou seja, a capacidade de o capitalismo se manter, dá-se no processo de acumulação do capital e se espalha por todo o espaço social, mercantilizando todo o espaço atingido.

Essa concepção fundamenta a necessidade de impulsionar as análises que ficam na exterioridade, buscando uma visão mais orgânica e totalizante, ou seja, no campo específico da educação, “pode ser entendida quando se tem presente o papel que lhe é atribuído ou que passa a desempenhar no processo produtivo, perpassando por profundas transformações quanto ao paradigma organizacional ou produtivo”. (QUARTIERO; BIANCHETTI, 2007, p. 62)

As relações de produção são reproduzidas pela educação quando esta se põe a serviço da formação da força de trabalho e do modo de pensar e agir consentâneo com as aspirações dominantes. “A educação associa-se à reprodução na medida em que ela é uma das condições que possibilitam a reprodução básica dessa relação, em termo dos lugares sociais ocupados pelas classes sociais” (CURY, 1986, p.59).

Assim, compreendendo a educação como dinâmica produzida por relações e práticas sociais centrada no ser humano como sujeito, caracterizando a afirmatividade de sua dimensão política, ou seja, que se dá no campo das lutas ideológicas no campo de disputas hegemônicas (SILVA JUNIOR, 2005), afirmamos que o presente trabalho se estrutura orientado pela categoria de reprodução,

fortemente articulada com a categoria de contradição.

Essa abordagem possibilita afirmar, também, a natureza qualitativa da pesquisa, ou, conforme prefere Martins (1997), a análise qualitativa na pesquisa, identificando a ciência como um fenômeno social, um conhecimento marcado pelos sinais de seu tempo e comprometido com sua realidade histórica (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A análise qualitativa, aqui, mais do que uma categorização metodológica restritiva, caracteriza a busca explícita da pesquisa pelos movimentos que estão além da mera verificação das regularidades, buscando a pluralização das esferas da vida, enquanto exigência de uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões que envolvem as construções sociais, especialmente a educação (FLICK, 2004).

Esse movimento também demarca nosso propósito em desenvolver a pesquisa numa situação de riqueza em dados descritivos e respondendo por “um plano aberto, flexível e focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

A proposta se fundamenta, também, na afirmação de Quartiero; Bianchetti (2007, p. 47), de que

Submeter à análise palavras, frases, expressões ou conceitos é um exercício que pode contribuir para trazer à luz aspectos relacionados à sintaxe, à morfologia, à etimologia, à exegese ou remeter a autoria, dependendo do interesse em voga. Esse exercício ganha destaque quando, além desses aspectos, questões relacionadas às condições históricas que os envolvem e que permitiram a sua constituição – nas perspectivas cronológica, fática, aparente e nos seus contornos e desdobramentos ideológicos – são trazidas à tona.

Assim, a referida análise qualitativa, reclamada pelo objeto de estudo, responderá, enquanto técnica de abordagem dos dados, pela análise documental. Técnica que pode ser utilizada como complementar a outras técnicas ou recurso que potencializa o desvelamento de aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A análise documental, neste trabalho, responde, tanto pelo esforço de identificação de informações nos documentos a partir do campo de interesse da pesquisa, quanto à contextualização das referidas informações. “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e

forneçam informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Ludke e André (1986, p. 38) nos ajudam a compreender, também, que são considerados documentos todo e qualquer material que possa ser utilizado como fonte de informação. “Estes incluem desde leis e regulamentos, normas e pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

Na busca por materialidade objetiva e contextualizada a pesquisa, delimita, como recorte histórico, o período pós Conferência Mundial da Educação Superior de 1998, identificando, via análise documental, os reflexos do referido pacto nas orientações políticas do sistema educacional brasileiro, pontualmente, nas políticas para a pedagogia universitária de formação de professores, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Química e Física.

Assim, além da consulta à vasta fonte bibliográfica que fundamenta a discussão histórica sobre a pedagogia universitária para formação de professores, apresenta-se, como fonte específica de análise, o estudo da documentação que subsidiou e resultou do debate local e regional, articulado pela UNESCO, com vista à realização da Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada em Paris em 1998.

A referida documentação responde, centralmente, pela Declaração da Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998; documentos emanados dos Grupos Temáticos organizados em função da Conferência; a Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES 2008; o Comunicado da Conferência Mundial sobre Ensino Superior de 2009; e ao documento de Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior, como resultado de resolução da 27ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO em 1993.

Esse último documento responde, de forma especial, pela função pactuante assumida pela UNESCO, uma vez que se apresenta como subsídio “síntese daquilo que a UNESCO vê como tendências maiores em ensino superior, e também tenta formular uma perspectiva para a Organização referente às políticas-chave neste campo”, ou ainda,

[...] pode servir como “compasso intelectual” para os Estados Membros e para os indivíduos que estão encarregados do ensino superior ao desenvolver suas políticas e ao considerar as diversidades inerentes, as necessidades específicas e as condições predominantes em nível regional, nacional e internacional (UNESCO, 1999, p. 8).

O reflexo do referido pacto mundial articulado pela UNESCO na pedagogia universitária para formação de professores, na política educacional brasileira, será estudado a partir do conjunto de legislações normatizadas ou reformuladas concomitante ou posterior às orientações mediadas pela UNESCO, com especial atenção às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Química e Física.

Esses documentos são representados legalmente pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001 e Resolução CNE/CP nº 01/2002; Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 e Resolução CNE/CES nº 7/2002; Parecer CNE/CES nº 1.302/2001 e Resolução CNE/CES nº 3/2003; Parecer CNE/CES nº 1.303/2001 e Resolução CNE/CES nº 8/2002; Parecer CNE/CES nº 1.304/2001 e Resolução CNE/CES nº 9/2002, respectivamente.

Apresenta-se relevante destacar como importante fonte de dados para a referida pesquisa o Observatório da Educação Superior vinculado à linha de pesquisa em Política e Gestão da Educação Superior do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPR. Conforme dados coletados e sistematizados a partir do Censo da Educação Superior entre os anos de 1991 a 2010.

A opção pelos cursos de licenciatura, aludidos anteriormente, repousa no anseio do pesquisador em contribuir academicamente com a discussão sobre a formação de professores a partir da pedagogia universitária, constantemente envolta a inúmeros movimentos de reforma, agora, articulados pela UNESCO e aparentemente demarcados por movimentos antagônicos.

O referido antagonismo parece se estruturar no reconhecimento de que a luta histórica por uma política de formação de professores centrada na pedagogia universitária, portanto, numa pedagogia capaz de articular a formação técnica, científico-pedagógica com a sua dimensão sociopolítica (FREITAS, 2007), apresenta-se organizada a partir do ideário de uma nova promessa acadêmica,

encerrada no pró-ativismo universitário proposto pela UNESCO (UNESCO, 1999).

Contudo, considerando os dados fornecidos pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, é possível inferir que este ideário reformista não consegue conter a crescente desvalorização social da profissão docente. Desvalorização manifesta pela progressiva desmotivação de candidatos na procura por cursos de licenciatura, nos altos índices de evasão e na não permanência dos formados em licenciatura na profissão docente⁹, bem como pela falta efetiva de professores na educação básica, com destaque para as disciplinas de Ciências Biológicas, Matemática, Física e Química¹⁰.

O presente trabalho ao anunciar como objeto central de pesquisa a pedagogia universitária para formação de professores reclama a delimitação das categorias, que tanto definem o entendimento da referida pedagogia universitária, quanto delimitam o alcance do anunciado exercício analítico.

Assim, anunciamos que as categorias que caracterizam a pedagogia universitária, nesta pesquisa, são previamente definidas pelas concepções de ensino, pesquisa e extensão, oficializadas pela Constituição Federal de 1988, aqui analisadas, em conformidade ao seu artigo 207, a partir do princípio da indissociabilidade.

Afirmamos, ainda, que tais categorias são compreendidas, neste trabalho, a partir das concepções de dimensão técnica, dimensão científico-pedagógica e dimensão sociopolítica da formação de professores, igualmente, resguardando o princípio da indissociabilidade.

A dimensão técnica responde pela qualificação profissional do professor, reconhecendo no conteúdo, para além de informações pré-estabelecidas, um acervo cultural social e historicamente constituído, que permeia o fazer docente em sua prática de ensino – socialização – e em sua aproximação aos saberes técnicos de

⁹ “Os dados da Capes mostram que nos últimos 15 anos, as universidades formaram 110 mil professores de matemática, mas apenas 43 mil estão no magistério; no caso da física, nos últimos 15 anos, as universidades formaram 13 mil, mas atuam no magistério apenas 6.106. [...] altos índices de evasão constituem problema nas licenciaturas. Dos que ingressaram na faculdade de física nos últimos cinco anos, 41% concluíram o curso e em matemática, 65,5% (Conforme Endereço Eletrônico: <http://portal.mec.gov.br>). Conferir, também, Endereço Eletrônico: <http://www.capes.gov.br>

¹⁰ “Dados do censo escolar indicam que o ensino médio tem nove milhões de alunos, o que dá uma relação de 36,7 alunos por turma, e que para atender todas as áreas do conhecimento faltam 246 mil professores. A falta de professores é mais crítica nas disciplinas de física, química e matemática” (Conforme Endereço Eletrônico: <http://portal.mec.gov.br>).

forma articulada e processual – consciência histórica.

A dimensão científico-pedagógica, aqui, compreende a dinâmica dialógica mediadora das relações entre os sujeitos cognitivos, tanto pelo desenho e fortalecimento de uma prática docente de aproximação à lógica e ao processo de produção do conhecimento, quanto pela relação deste conhecimento com a prática social. Esse movimento identifica a pesquisa como eixo norteador dos tempos e espaços formativos dos professores.

A dimensão sociopolítica, por sua vez, responde pelo reconhecimento de que toda ação educativa se materializa como expressão humana, ou seja, como forma de intervenção no mundo mediada pela prática social. O que pressupõe, para a formação de professores, responder por um projeto formativo capaz de alimentar a identidade social e cultural - cidadã - do docente e potencializar sua tomada de consciência histórico-crítica.

A interpretação dos dados gerados pela análise dos documentos estudados, a partir da categorização supracitada, será efetuada pelo método de análise de conteúdo, enquanto “técnica que se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento” (CHIZZOTTI, 1998, p. 98).

Esta técnica procura reduzir o volume de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação. (CHIZZOTTI, 1998, p. 98).

A análise de conteúdo, na presente pesquisa, objetiva, em conformidade a Bardin (2009, p. 47), “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”, buscando o máximo de pertinência e possibilitar a compreensão crítica do sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente e as significações explícitas ou ocultas.

A análise foi estruturada por meio de roteiro que contempla as categorias de pesquisa, ensino e extensão, enquanto categorias que caracterizam a pedagogia universitária, compreendidas, neste trabalho, a partir da indissociabilidade entre as

concepções de dimensão técnica, científico-pedagógica e sociopolítica da formação de professores.

O trabalho se estrutura a partir de cinco movimentos temáticos de pesquisa. O primeiro, sob o título Considerações sobre os Contornos Funcionais da Pedagogia Universitária: aproximações históricas, busca demarcar, mesmo que a partir de uma leitura aproximativa, os principais movimentos característicos do contexto cultural, político e econômico, que tanto apontam para as condições de surgimento da pedagogia universitária, quanto a caracterizam como fenômeno social e histórico.

Esse esforço teórico se materializa na análise funcional que a pedagogia universitária estabelece com as consciências societárias hegemônicas, a partir do século XII, representadas nas relações de poder entre Igreja, Estado e mercado.

O que, se espera, possibilite a identificação e fundamentação dos elementos que historicamente potencializam a pedagogia universitária, bem como o desenho funcional que receberá na proposta articulada pela UNESCO, na perspectiva da formação de professores.

O segundo, sob o título A Pedagogia Universitária Brasileira e a Formação de Professores, caracteriza o esforço teórico de materializar a compreensão das relações de poder que demarcam o debate em torno da busca pela pedagogia universitária brasileira e sua conseqüente caracterização no sistema educativo nacional.

Esse exercício se articula na perspectiva da política de formação de professores e objetiva evidenciar a racionalidade político-epistemológica que historicamente, tanto demarca a experiência de pedagogia universitária no Brasil em sua estruturação administrativa e concepção formativa, quanto fundamenta os propósitos reformistas articulados pela UNESCO no contexto contemporâneo.

O terceiro, sob o título A Ideia de Pacto como Política para o Reordenamento Funcional da Pedagogia Universitária, objetiva fundamentar os movimentos reformistas globalizados como busca de consenso articulado por matrizes econômicas com forte impacto sobre os sistemas educacionais, especialmente, nas políticas de pedagogia universitária para formação de professores.

Essa temática materializa o esforço de evidenciar a natureza econômica da ideia de pacto, sua caracterização como matriz de consenso para as reformas educacionais em pauta, sua capacidade de orientar o redesenho funcional da pedagogia universitária e seus conseqüentes reflexos sobre a política de formação

de professores no sistema educacional brasileiro.

O quarto, sob o título Os Contornos Funcionais da Pedagogia Universitária Brasileira a partir do Consenso Mediado pela Unesco, demarca o esforço analítico de identificação dos reflexos da proposta pactuada pela UNESCO à pedagogia universitária, tanto pelos contornos funcionais preconizado as dimensões técnica, científico-pedagógica e sócio-política da pedagogia para formação de professores, quanto pela potencialização de reclamada indissociável acadêmica, enquanto princípio educativo e político da formação docente.

A análise se estrutura a partir do estudo dos documentos que materializam a proposta articulada pela UNESCO à pedagogia universitária e sua incidência sobre a política educacional brasileira para formação de professores, utilizando como referência o Parecer n. CNE/CP 009/2001 e a Resolução CNE/CP 001/2002, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O quinto, sob o título Diretrizes Curriculares e os Reflexos do Pacto à Pedagogia Universitária para Formação de Professores, responde pelo esforço de construção de uma leitura analítica possibilitando identificar os reflexos da política pactuada pela UNESCO à pedagogia universitária para formação de professores no sistema educacional brasileiro e o conseqüente o esforço nacional para garantir o alinhamento de seu sistema educativo a esta política de consenso. A leitura é garantida a partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Química e Física.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONTORNOS FUNCIONAIS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS.

A indagação sobre a função social da Universidade, mesmo tendo como recorte específico de análise a pedagogia universitária para formação de professores, nos reporta, inicialmente, à própria gênese da educação superior.

A referida gênese, por sua vez, precipita uma leitura, mesmo que genérica e aproximativa, dos movimentos que caracterizam a natureza e as razões do surgimento do ideário de uma pedagogia superior universitária, bem como os contornos funcionais que a vai caracterizando historicamente, desde sua expressão original no período medieval.

Essa funcionalidade tanto presente como justificadora da própria necessidade histórico-cultural do fomento pelo surgimento de um modelo de educação superior traz, em seu bojo, mesmo que não sistematizada, a indagação sobre os motivos de sua existência. Ou seja, de que a razão ou função social de uma educação superior universitária repousa na sua própria natureza enquanto fenômeno social, confrontada com seu entorno sociocultural (CASTANHO 2006). Portanto, contornada pelas marcas do processo histórico que a produziu.

Para Janotti (1992, p. 108) a universidade medieval,

[...] pela sua estreita vinculação, tanto com uma condição social, quanto com uma condição cultural, respectivamente, renascimento urbano e renascimento intelectual do século XII, bem demonstra como a organização escolar está intimamente ligada ao contexto geral da civilização.

Vale a afirmativa de Cunha (2005), já referendada no texto, que identifica a filiação dos modelos formais de educação, enquanto fenômeno social, à organização social e econômica vigente. Imperativo que reconhece a natureza sócio-histórica da Universidade (ULLMANN, 2000; PROTA, 1987).

Assim, o presente capítulo se caracteriza como o esforço por uma leitura aproximativa dos movimentos históricos que, tanto possibilitaram o surgimento da pedagogia universitária, quanto delimitaram seus contornos funcionais ao longo da

história. Esforço teórico que objetiva elucidar as relações de poder constitutivas da experiência histórica da pedagogia universitária.

Esse exercício pressupõe a vinculação do surgimento da pedagogia universitária e sua progressiva funcionalidade social à capacidade de se adequar ao serviço de ideários hegemônicos, materializados a partir de estruturas de poder, historicamente representados por consciências societárias como a Igreja, o Estado e o mercado.

2.1 DA PEDAGOGIA ESCOLÁSTICA AOS MODELOS DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

A afirmação inicial mais coerente parece ser, conforme referência anterior, de que a universidade não é fruto de uma consciência progressiva linear e natural da história, emanada de supostas propostas legalistas de reformismo educacional, mas vinculada aos movimentos históricos, sociais e culturais do período medieval do século XII e XIII (PROTA, 1987; JANOTTI, 1992), a partir de suas mais marcantes características e contradições¹¹.

A consideração do contexto de consolidação histórica das universidades no período medieval, necessariamente, nos reporta à própria organização escolar de época, que em conformidade a Verger (1990), Janotti (1992) e Ullmann (2000), embora se identifique algumas experiências de escolas laicas, particulares, em sua maioria as escolas estavam vinculadas diretamente à Igreja.

Rossato (2005) e Castanho (2006), somam-se a estes autores na identificação da ligação das escolas de época a grandes estabelecimentos religiosos, denominados de escolas monacais¹², escolas presbiterais ou

¹¹ Características e contradições do referido período medieval, que Ullmann (2000) pontua a partir das seguintes movimentações: teocentrismo e unidade de fé, já marcada com sinais de fragmentações pelas heresias; predomínio da filosofia e teologia escolástica enquanto proposta pedagógica cristã; domínio do pontificado e do império; cruzadas; inquisição; preservação da cultura clássica romana e recuperação da cultura e filosofia gregas.

¹² Ullmann (2000) nos apresenta as escolas monacais como escola cristã, com origem no século IV. Identifica duas expressões deste modelo de escola: as escolas monacais do oriente, voltada para a vida religiosa e centrada no princípio da acesse; e as escolas monacais do ocidente, que além da acesse centrava sua proposta educativa na cultura.

paroquiais¹³, escolas episcopais¹⁴ e escolas palatinas¹⁵, entre outras, que, positiva ou negativamente, influenciaram profundamente a experiência da pedagogia universitária posterior.

O interesse da Igreja pelas escolas parece ter uma razão instrumental, que marcará, posteriormente, a própria razão pela qual a Igreja vai desenvolver seu interesse pela pedagogia universitária, enquanto modalidade superior de ensino: “para poder manter-se, propagar a sua doutrina e assegurar o exercício do culto, a religião cristã exige um mínimo de cultura. Num ambiente totalmente bárbaro o cristianismo não sobreviveria” (ULLMANN, 2000, p. 50).

No entanto, vale observar com Verger (1990, p. 20), que “no conjunto, o nível destas escolas era medíocre; muitas dispensavam apenas um estudo elementar (leitura, escrita e cálculo) e somente visavam a preparar os jovens clérigos para as suas tarefas litúrgicas”.

A Decadência educativa do Ocidente, somada aos movimentos históricos e culturais específicos, tais como: intensificação da atividade de traduções, possibilitando o aumento do estoque de textos à disposição dos mestres e dos alunos, o desenvolvimento urbano¹⁶ favorecendo a aproximação de pessoas de origem diversa e possibilitando o enriquecimento material, espiritual e intelectual, e novas condições de vida escolar marcada por uma maior procura, desenvolvimento de novas pedagogias e maior qualidade dos docentes dedicados ao ensino (CHARLE; VERGER, 1996), precipita o desejo e a procura por uma proposta educativa superior, culminando com o surgimento da pedagogia universitária.

Soma-se, ainda, a esses movimentos históricos o

¹³ Para Ullmann (2000), este modelo de escola diz da organização de proposta educacional vinculado as Igrejas locais e na figura do presbítero, que dispunha da responsabilidade de formar os futuros trabalhadores paroquiais. Com o tempo, não só as crianças vocacionadas à vida presbiteral participavam deste espaço educativo, mas também os filhos dos nobres, que viam neste modelo a possibilidade dos filhos aprender a ler, escrever, contar e conhecer a Bíblia. O texto de estudo era somente a Sagrada Escritura.

¹⁴ Tidas como ante-sala para o surgimento das Universidades, situavam-se junto as sedes episcopais, e visavam, sobretudo, à formação de padres. Para Ullmann (2000) este modelo de escola introduz as Artes Liberais, enquanto sistema de formação geral, como base para a filosofia e teologia. Este modelo de escola responde por uma estrutura institucionalizada, tendo seu quadro docente sustentado pelos bispos e os discentes com acesso gratuito ao ensino, a partir de uma pedagogia sustentada no método do Trivium (gramática, retórica e dialética) e o Quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música).

¹⁵ Ainda Segundo Ullmann (2000), como sugere o próprio nome este modelo diz de escolas estabelecidas junto aos palácios/coretes, onde estudavam os filhos dos nobres. A proposta pedagógica também partia do método do Trivium e do Quadrivium.

[...] fato de a Igreja e, em menor escala, os poderes leigos e as classes dirigentes, especialmente nos países mediterrâneos, terem sentido cada vez mais necessidade de apelar a letrados competentes, dominando as disciplinas eruditas e todas as técnicas da escrita, para gerir seus negócios, tanto privados quanto públicos (CHARLE; VERGER, 1996, p. 15).

A natureza reconhecidamente mais espontânea das primeiras Universidades¹⁷, que se estruturam a partir de associação de alunos entorno a importantes mestres/docentes, sob a defesa da autonomia intelectual (ULLMANN, 2000; VERGER, 1996; CASTANHO, 2000), logo reconhece, tanto para a definição quanto para a identificação e aceitação formal deste novo modelo de educação e para sua inserção real no contexto social e econômico vigente, a influência dos poderes historicamente constituídos e que acabam por lhe impor razões funcionais (CASTANHO, 2006; CHARLOT; SILVA, 2010), as cooptando ao serviço de uma consciência social vigente ou desejada, enquanto fins tidos como socialmente legítimos.

Para Rossato (2005, p. 19), as estruturas de poder que incidem sobre a nascente proposta de pedagogia universitária medieval, lhe conferindo razões funcionais, é facilmente associada à racionalidade hegemônica eclesial, afirmando que “o caráter de *studia generalia*¹⁸ ou de universidade era dado, formalmente, pelo reconhecimento oficial do papa, normalmente por meio duma bula”. O reconhecimento desta autoridade fez o papa se tornar o “árbitro e, por meio das bulas, reforçava o poder na universidade ao mesmo tempo em que ampliava o seu próprio poder, o que terminou por construir uma sociedade homogênea, uma organização universal”.

¹⁶ Para Janotti (1992) o desenvolvimento urbano caracterizou um profundo processo de renascimento social e também cultural a partir do século XI, figurando como condição social predominante para o surgimento do modelo escolar e pedagógico tido como universitário.

¹⁷ Rossato (2005) e Castanho (2000) apresentam como primeiras organizações universitárias oficialmente reconhecidas a de Bolonha, na Itália, de 1088 e a de Paris, em 1150, que precipitaram o surgimento de 80 universidades na Europa até o início do século XVI.

¹⁸ Janotti (1992) juntamente com o termo *universitas*, representativo das associações de alunos ou de mestres, indica o termo *studia generalia*, enquanto representação, ao menos inicialmente, do lugar onde estudantes de todas as partes eram recebidos, é o que mais tecnicamente correspondia à noção de Universidade como instituição de cultura medieval distinta de uma mera escola, seminário ou estabelecimento educacional privado. Reportando-se ao estudo de Rashdall Janotti (1992, p. 23), afirma que a partir do século XIII o termo *studium generale* vai se tornando comum e responde por três características, “1. escola que atraía estudantes de todas as partes e não apenas de uma região particular; 2. que era um lugar de educação superior: isto é, pelo menos uma das faculdades superiores (teologia, direito, medicina) ali era ensinada; 3. os assuntos eram ensinados por um número considerável de professores”. Ainda, segundo Janotti (1992), a partir da segunda metade do século XIII a referida terminologia perde sua característica de liberdade associativa e passa a representar associações, quer de mestres ou de alunos, a partir de atos regulatórios e institucionais deliberados pelos poderes estabelecidos, ou seja, pela Igreja ou pelos imperadores.

As principais atribuições que caracterizam o caráter universitário deste novo modelo educativo e o poder de controle da Igreja sobre o mesmo, indicam repousar nos princípios da *licentia docendi* e no método de ensino.

No conjunto dos benefícios que, progressivamente, quer a Igreja, quer o Estado vão conferindo à organização universitária, está o direito de conferir grau. O primeiro desses é o direito à docência, que na prática validava a organização da pedagogia desenvolvida pela universidade, que ao final do programa, mediante exame, dispunha do poder para conferir ou não o grau de *licentia docendi* aos seus alunos (CASTANHO, 2006; ULLMANN, 2000; VERGER, 1990).

Após ter examinado se o candidato preenchia as condições de escolaridade exigidas, um júri de mestres ouvia-o dar uma lição e responder as suas questões; se o julgavam apto, os mestres apresentavam então o candidato ao chanceler que, automaticamente, lhe conferia a licença (VERGER, 1990, p. 59).

Segundo Charle e Verger (1996), ao mesmo tempo em que o princípio da *licentia docendi* atribui à universidade o direito e dever da formação dos novos docentes/professores/mestres, representando o deslocamento de um poder até então restrito à Igreja, fomentando o ideário da autonomia, ao menos pedagógica, da universidade, na prática se expressa contraditória pelo controle eclesial do método de ensino.

O controle eclesial sobre a universidade se materializava pela definição do método, da pedagogia de ensino presente na universidade e, por consequência, na formação dos novos docentes, uma vez que se estruturava a partir do método da escolástica¹⁹, amplamente utilizado nas estruturas escolares anteriores às universidades.

O método escolástico responde, como pedagogia central, ao aporte às autoridades, textos de base que apresentam os princípios gerais sobre os quais todo conhecimento posterior está fundamentado, leituras de um texto com interpretação dada pelo professor e disputas, enquanto espaço em que os alunos trocam seus pontos de vista com os do professor.

¹⁹ Buscando definir o método escolástico Ullmann (2000, p. 62), afirma que podemos dizer que “é o estudo filosófico e teológico, numa grande síntese do patrimônio comum do pensamento humano, orientado pelo conhecimento, quer provenha da experiência sensível (ciência), quer se origina da reflexão (filosofia), quer se valha da revelação divina (teologia)”.

Em todas as faculdades, o ensino era dominado por dois tipos fundamentais de exercícios: aula (*lectio*) e o debate (*disputatio*). A primeira visava a fazer conhecer ao estudante as “autoridades” e, através delas, permitir-lhe dominar o conjunto da disciplina que estudava; a segunda era, ao mesmo tempo, para o professor, o meio de aprofundar mais livremente certas questões do que num comentário de texto e, para o estudante, a ocasião de pôr em prática os princípios da dialética, de experimentar a vivacidade de seu espírito e a precisão de seu raciocínio. (VERGER, 1990, p. 56).

Não obstante, a identificação de propostas inovadoras e de movimentos que demarcaram a busca por autonomia e liberdade acadêmica, a natureza e função organizacional e institucional acabam por demarcar uma profunda relação da universidade nascente com a Igreja, caracterizando uma das primeiras relações funcionais de poder à qual a pedagogia universitária se presta, que é a de estar a serviço da concepção cristã de mundo na busca da ordem social e política (CASTANHO, 2006).

A universidade apresentava-se coerente e coesa; o espírito corporativo do qual a universidade nasceu serviu, por um lado, para conservar a liberdade intelectual e, por outro, para gerar uma personalidade coletiva. [...] esta unidade seria rompida no final da Idade Média e nunca mais seria reestabelecida; a sociedade mudaria e, com ela, a universidade (ROSSATO, 2005, p.21).

Essa pretensa intencionalidade coletivista e universalista, que configurava a construção de uma homogeneidade social e política na Europa, com grande interesse doutrinal por parte de Igreja, a partir do Século XIV e XV passa a se romper mediados por movimentos socioculturais e históricos, que se caracterizam pela diminuição da influência da Igreja e suas contradições internas (ULLMANN, 2000); pela emergência do modelo científico moderno; pelo surgimento do modelo de Estado Nação e o conseqüente crescimento do poder e dos novos papéis da sociedade local. (ROSSATO, 2005).

Em conformidade a Ullmann (2000), o primeiro grande movimento se caracteriza pelas próprias contradições presentes na Igreja que demarcam uma crise filosófica e teológica na universidade medieval. A contradição mais marcante está na disputa entre o clero secular e o regular, potencializada no início do século XIII, quando os mendicantes, sobre a tutela do papa, reivindicam o direito de ocupar cadeiras de teologia na Universidade de Paris, movimento conhecido como o conflito das cátedras.

O embate de ideias não deixa de contribuir com a chamada crise filosófica e teológica nas universidades medievais que a partir do século XIV se alimenta na denominada questão dos universais,

[...] a realidade é mutável – os conceitos são imutáveis; à realidade múltipla opõem-se conceitos unos; a realidade extramental apresenta objetos singulares – os conceitos são universais. Como coadunar o sensitivo, o variável e o singular com representações intelectuais, universais e imutáveis? (ULLMANN, 2000, p. 236).

Intencionou-se solucionar tais questões, quer a partir do idealismo platônico afirmando a existência de um universal puro sendo o singular uma accidentalidade, também conhecido como realismo exagerado, quer pelo realismo moderado que, fundamentado na perspectiva aristotélica, preconizava estar o universal incorporado às coisas singulares, culminando na proposta denominada de nominalismo²⁰, que afirma a impossibilidade do singular se tornar universal radicalizando a afirmativa da singularidade e concretude do real.

O referido movimento afetou profundamente a pedagogia universitária e a própria consciência cristã medieval ao ponto de Charle e Verger (1996, p. 38) reconhecerem ser esta um “combinado de epistemologia empírica e uma filosofia individualista da liberdade [que] acabou impondo-se como uma *via moderna* em oposição ao aristotelismo tradicional”. O que alimentou o distanciamento da teologia em relação às ciências, que reivindicando o princípio da experimentação na pesquisa científica demarca o enfraquecimento da escolástica e o rápido crescimento das ciências naturais (física, matemática e política) (VERGER, 1990).

O princípio da experimentação, por sua vez, fundamentou-se na

²⁰ Segundo Ullmann (2000, p. 237) o realismo exagerado apresenta como solução à questão dos universais a partir do princípio das Idéias de Platão pela qual “sustenta existir, além do mundo fenomenal, um outro formado por realidades, as quais tem os mesmos atributos dos conceitos subjetivos que a representam [...] elas não constituem representações do intelecto ou formas abstratas do pensamento, mas realidades objetivas, modelos e arquétipos eternos, perfeitos e imutáveis, de que as coisas do mundo visível são cópias imperfeitas”. Assim, para o realismo exagerado, o conhecimento, tanto quanto as idéias, são inatas. Seguindo o raciocínio de Ullmann (2000, p. 239), para o realismo moderado os conceitos (idéias ou verbos mentais) não são inatos, mas adquiridos por abstração. Assim, partindo do axioma de que nada existe no intelecto que não tenha passado pela sensibilidade, reconhece que o “universal existe no intelecto, com fundamento na realidade, multiplicada em muitos entes da mesma espécie”. Que culminou na proposta denominada de nominalismo, segundo o qual, “nem a proposta neoplatônica de que existe um universal puro, ao qual o singular só compete acidentalmente, nem a doutrina aristotélica de que o universal está incorporado às coisas singulares, resistem” (ULLMANN, 2000, p. 241). Afirma, portanto, que o singular não pode tornar-se universal e este não pode aplicar-se ao singular, sendo absoluta a afirmação da singularidade e concretude do real, analogicamente vinculada ao cogito cartesiano, afirmando o primado do sujeito e libertando a consciência filosófica da recepção passiva do intelecto face a ordem cósmica inteligível.

racionalidade baconiana, que intencionava a superação das abordagens explicativas da realidade a partir do método dedutivo, identificado a partir de construções abstratas e carregadas de consenso metafísico, potencializando o método indutivo que confere a ênfase nas abordagens experimentais em seus enfoques sobre o mundo e a realidade social.

Esta proposição é radicalizada, no século XVII, pelo cogito cartesiano²¹ na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não fundamentarem na ordenação matemática da realidade; na abordagem quantificadora dos objetos; na redução da complexidade; e na criação de leis generalizáveis. (SOUZA SANTOS, 1991)

Soma-se, a estes movimentos, o fortalecimento das comunidades locais, caracterizadas pela origem do modelo organizacional estatal. Modelo de organização social materializada na proposta de Estado Nação, que se fortalece a partir do século XIII em sua estrutura gerencial e administrativa, demandando profissionais formados nas universidades e propondo a criação de universidades a serviço dos interesses dos estados. “A maioria das universidades do século XIV e XV foi, em compensação, criação dos príncipes”. (VERGER, 1990, p. 116)

Este movimento caracterizou um verdadeiro recrutamento geográfico das universidades, deixando de responder como instituições que atraíam estudantes das mais distintas regiões da Europa para se firmarem como instituições regionais e até mesmo locais, fortalecendo supostos sentimentos nacionalistas. “No final da Idade Média, alguns anos de estudo na cidade vizinha não era mais sentido como um hiato excepcional na vida; seu único sentido era uma espécie de preparação para um ofício, o mais rápido e com a menor despesa possível” (VERGER, 1990, p. 121).

Essas novas universidades diferiam muito das primeiras instituições nascidas no século XIII, embora as tenham em geral tomado como modelos e imitado seus estatutos. Mas as próprias condições de sua fundação, os caracteres de seu recrutamento geográfico mostram perfeitamente que elas eram chamadas a desempenhar um novo papel e que esse papel não pode ser compreendido senão no quadro dos Estados territoriais que se desenvolveram então na Europa. [...] Se os Estados

²¹ Em sua obra O Discurso do Método, Descartes reconhece como único conhecimento satisfatório para o pensamento o conhecimento matemático, restringindo a postura metodológica do pesquisador moderno a quatro posturas básicas: não admitir nada que não seja absolutamente evidente; dividir cada problema em tantos problemas particulares em quanto convenham para melhor resolvê-lo; conduzir por ordem nossos pensamentos, indo do mais simples ao mais complexo; e enumerar completamente os dados dos problemas e passar em revista cada um dos elementos de sua solução para assegurar-se de que foi corretamente resolvido.

favoreceram a esse ponto a multiplicação das universidades foi, evidentemente, porque isso correspondia para eles a uma necessidade real e porque esperavam que essas universidades lhes fornecessem os servidores que seu crescimento burocrático exigia (VERGER, 1990, P. 121-122).

Assim, observa-se que a pedagogia universitária medieval que se estrutura a partir dos ordenamentos da Igreja e a serviço de seu ideário de mundo e de homem, não sem crise, transita, entre os séculos XIV a XVIII, aos ordenamentos do Estado que lhe impôs profundas mudanças, “as mudanças foram desde o conteúdo até a organização e distribuição do poder. As universidades, que, no final da Idade Média, não desfrutavam do mesmo prestígio que anteriormente, foram atingidas na sua essência, com novo saber, novas formas, novos senhores”. (ROSSATO, 2005, p.45).

A autonomia em relação à Igreja encaminharia, posteriormente, à laicização da universidade, pois o fato de ser clérigo no final da Idade Média não tinha o mesmo peso e importância dos séculos XI e XII, quando da criação da universidade. A universidade emancipou-se da Igreja, embora esse processo tenha gerado também uma significativa perda da sua autonomia, pois os príncipes e soberanos e o Estado moderno muito lentamente reconheceram este direito [...] observa-se o crescimento do poder laico, representado pelos soberanos, príncipes e comunas. (ROSSATO, 2005, p. 34).

A universidade, agora, passa a responder por uma obediente submissão ao Estado e, conseqüentemente, responde pela função social e política de atender aos interesses de formação de novos blocos ideológicos de poder.

A autonomia conferida às universidades medievais mediante os privilégios garantidos, via tutela papal, no período moderno se desfaz mediante o controle cada vez mais estrito exercido sobre elas pelos poderes políticos, quer justificado pelo fato de tomar para si a obrigação de sua manutenção, a construção de seus prédios, quer pelo pagamento do salário dos professores (CHARLE; VERGER, 1996).

O fato das cidades, poderes locais, terem tomado para si a obrigação quanto ao recrutamento e remuneração dos professores, naturalmente

[...] quiseram também escolhê-los. A eleição dos professores por seus estudantes, praticada no século XIII em todas as universidades do tipo “bolonhês”, somente subsistia na Espanha no final do século XVI. Nas outras universidades eram as comunas que recrutavam os professores, fixavam a duração e as outras cláusulas de seus contratos e muitas vezes mesmo precisavam o programa que deveriam ministrar (VERGER, 1990, p. 137),

bem como o tempo de duração dos estudos, que apresentaram enorme redução. (CHARLE; VEGER, 1996).

Para autores como Prota (1987), Verger (1990), Ribeiro (1991) e Castanho (2006), o referido cenário passa a impossibilitar o reconhecimento da universidade e sua pedagogia como modelo de educação superior organizado entorno ao ideário hegemônico de formação e consciência social que caracterizou a universidade medieval. Tal reconhecimento só pode se dar a partir de modelos de pedagogia universitária, que se estruturam, no contexto da modernidade, a partir de adequações que melhor possibilitem responder as demandas dos respectivos estados em que estão locados.

Essa proposição possibilita a identificação, por exemplo, de modelos como o alemão, o inglês e o napoleônico de pedagogia universitária, entre outros, enquanto expressão dos poderes locais. O que demanda, mesmo que de forma aproximativa, a identificação destes modelos e sua funcionalidade pedagógica.

2.1.1 Os Modelos de Pedagogia Universitária como Afirmação do Poder Local

O crescente fortalecimento do sentimento nacionalista alemão fortemente afetado pela influência das incursões napoleônicas pela Europa (CASTANHO, 2006), pela incorporação da ciência moderna via desvinculação teórico-metodológica do aristotelismo e adoção do humanismo de inspiração renascentista (PROTA, 1987), como também pela aproximação aos filósofos de orientação liberal, tais como Kant, Hegel, Fichte, Humboldt (PROTA, 1987; RIBEIRO, 1991; CASTANHO, 2006), conferiu ao modelo universitário alemão toda uma base teórica de caráter idealista (CASTANHO, 2006), identificada ao princípio de unificação da Alemanha, “bem como a valorização da ciência e da investigação empírico-indutiva como instrumento de auto-superação” (RIBEIRO, 1991, p. 60).

As autoridades estatais alemãs apoiaram estes filósofos, não por seu pensamento acadêmico, mas por representarem a imagem de uma Alemanha autônoma, nacionalista, reivindicadora [...] Entretanto, nasceu

também com uma destinação missionária, porque desde o começo comprometeu-se com as tarefas de integração nacional e de incorporação da cultural alemã à civilização industrial (RIBEIRO, 1991, p. 60).

Para Prota (1987), o modelo de universidade alemã se enraíza a partir de uma redefinição das funções sociais da erudição e da ciência, devendo a última incluir em sua concepção a perspectiva da filosofia, não apenas na sua expressão matemática, mas na sua expressão especulativa. Concepção que passa a entender a universidade como o lugar da liberdade e da verdade como pesquisa, constituindo-se em um “reduto de pesquisadores, livres da pressão social, gerando um conhecimento elevado, inacessível à média das pessoas, mas que acabaria revertendo em benefício a comunidade” (CASTANHO, 2006, p. 27).

O papel central da filosofia na composição da proposta pedagógica universitária alemã, enquanto movimento teórico metodológico potencializador de uma formação não apenas técnica, mas também cultural/espiritual (PROTA, 1987), possibilita a reivindicação da autonomia universitária em relação aos ideários do Estado e a liberdade acadêmica, moldando as relações entre professor e aluno a partir da centralidade da ciência.

Em conformidade a Prota (1987, p. 74), “admitido na Universidade, o estudante tem a impressão de entrar no templo da liberdade, já que este é o princípio fundamental da alta cultura alemã”. Impera, inclusive, o princípio da liberdade acadêmica, pela qual tanto o estudante poderia proceder ao planejamento de seus estudos, no sentido de escolher a universidade de acordo com suas aspirações, com total liberdade de transferência entre uma e outra e na definição do currículo, com possibilidade de o cursar em distintos departamentos e de distintas universidades (PROTA, 1987); quanto o professor de “planejar e dirigir suas atividades acadêmicas, unicamente atento aos requisitos de excelência no ministério das respectivas disciplinas” (RIBEIRO, 1991, p. 61).

Prota (1987, p. 66) observa que na metade do século XIX a pesquisa está centralmente atrelada à docência, de forma que praticamente todos os cientistas alemães eram professores ou estudantes universitários, que organizavam suas práticas docentes a partir de novos arranjos metodológicos, “cada vez mais trabalhavam em grupos formados por um mestre e vários discípulos. A pesquisa tornou-se condição necessária à carreira universitária e era considerada como parte da função do professor universitário”.

As técnicas de ensino poderiam ser resumidas a partir de três movimentos:

[...] os colloquia (reuniões onde se discute o assunto exposto pelo professor), os exercícios (experiências realizadas pelos alunos sob a orientação de um professor) e os seminários (com participação limitada de alunos, para realizar pesquisas originais como preparação preliminar de uma tese) (PROTA, 1987, p. 75).

Vale lembrar, com Ribeiro (1991, p. 62), o progressivo elitismo presente na referida liberdade acadêmica:

Para os professores germânicos, a liberdade acadêmica teve como compensação a aceitação servil da ideologia oficial. Assim, o preço da liberdade foi o conformismo, a reduzir seu âmbito de ação proselitista à convivência orgulhosa dos *iguais*, como *livres de espírito*. Estes, porém, somados estudantes e docentes, apenas alcançavam o número de 20.000, em 1870, e 50.000 no período da primeira guerra mundial. Por isto, a universidade não atuava sobre a nação mas apenas sobre um círculo de eleitos.

O modelo inglês, por sua vez, não vê a pedagogia universitária centrada na base filosófica e orientada para a descoberta científica. Mais do que a devoção à pesquisa científica, a função explícita da universidade responde pelo objetivo de ensinar a juventude, como proposta claramente elitista. Assim, a universidade “é uma instituição que vela pela salvaguarda dos valores tradicionais e, ao mesmo tempo, é a formadora da elite que administra o desenvolvimento da nação. Ou seja, numa sociedade cuja burguesia é formada nos quadros da aristocracia, a universidade faz a síntese dos valores da tradição aristocrática com as do progresso burguês” (CASTANHO, 2006, p. 28).

A Inglaterra, sob o signo da revolução industrial, busca a consolidação de uma proposta universitária que, ao mesmo tempo atenda aos padrões de desenvolvimento científico – Oxford e Cambridge – e se estruture a partir de uma concepção mais utilitarista, buscando formar um número grande de profissionais competentes e operários altamente qualificados. (PROTA, 1987; RIBEIRO, 1991).

Essa concepção possibilita a identificação da prevalência de um ideário científico centrado no reconhecimento da pesquisa exata e empírica como método de investigação, desconsiderando o “trabalho científico como parte de uma filosofia especulativa mais ampla, entendendo a ciência empírica como uma ocupação dotada de suficiente dignidade em si mesma, ou até superior” (PROTA, 1987, p. 81).

Castanho (2006, p. 29), buscando uma síntese da proposta inglesa de universidade, identifica cinco elementos principais, conforme se pode ver.

1) a universidade é escola, voltada para o ensino, não centro de pesquisa, interessada na produção do conhecimento; 2) o saber com que a universidade lida já vem constituído, pronto, não como algo a construir e avançar; 3) a universidade, ao ensinar, está prestando um serviço à sociedade: há, portanto, uma sobreposição entre ensino e extensão; 4) o serviço que a universidade presta à sociedade é a preparação de sua elite dirigente; 5) ao mesmo tempo, a universidade é guardiã dos valores da tradição, sobre os quais se assenta a sociedade.

Para Castanho (2006), assim como o modelo idealista alemão, entendido como um reduto de pesquisadores devotados na produção de um conhecimento elevado e inacessível, modelo reflexamente elitista, o modelo inglês, propriamente elitista, centrado numa proposta de pedagogia universitária utilitarista, tem por finalidade última a organização e reprodução de um ideário social, político e econômico de sustentação do poder estabelecido, restringindo a função do professor à transmissão da ordem moral vigente e de conhecimentos empíricos.

Não obstante, a tradução da função social da universidade a partir do ideário dos poderes locais pelos modelos alemão e inglês de universidade, Castanho (2006) identifica como auge da referida instrumentalização da educação superior a serviço de ideários estatais o que denominou de modelo universitário imperial napoleônico.

O autor identifica, como marco inaugural desse modelo, o ano de 1806, quando o Imperador, com a justificativa de tirar a educação superior do casulo medieval e do escudo da cultura clássica, impõe o que chamou de abertura para as necessidades da sociedade e para as ciências experimentais, por meio de decreto que criou a Universidade da França, subordinando a ela todas as instituições de ensino do país, mesmo as de ensino elementar e os liceus, inviabilizando qualquer instrução fora da universidade imperial.

A concepção imperial de educação compreende a instrução pública como fonte de poder, assim, a universidade, como serviço público do estado, é subjugada ao poder e assume a função de conservação da ordem social vigente pela transmissão de uma doutrina comum.

Universidade é uma corporação que tem o monopólio da instrução pública, criada e mantida pelo Estado, onde professores e funcionários exercem sua autoridade com severidade férrea, como prolongamento da autoridade do próprio Estado, para formar os quadros dirigentes da nação (PROTA, 1987,

p. 61).

A corporação de professores, assemelhando-se ao papel do exército, em monopólio e severidade, tem, a respeito da ordem social estabelecida, o monopólio de todo o setor da instrução, tendo por fim último da educação a preparação de “súditos devotados e preparados a servir ao Estado, na administração e no exército” (PROTA, 1987, p. 58). Para tanto, desenvolviam um ensino baseado no estudo das línguas clássicas e da matemática, com visível descuido para a área de ciências humanas.

Quanto ao corpo docente, Napoleão pretendia mesmo fazer dele uma espécie de ordem civil, que tinha algo das ordens religiosas e do exército. O professor francês atual não passa de um funcionário, cuja liberdade é mais negativa do que positiva. Se ele pode fazer a pesquisa que quiser e publicá-la como entender, por outro lado a estrutura dos estudos, os programas e os métodos de ensino são fixados em escala nacional (PROTA, 1987, p. 65).

O modelo universitário francês, fortemente estratificado, delega à Escola Normal Superior a função de “criar os educadores destinados a atuar como difusores, em toda nação, da nova cultura erudita de base científica” (RIBEIRO, 1991, p. 52). O que restringe a experiência da pedagogia universitária para a formação de professores, à proposta de formação em faculdades isoladas e profissionalizantes (PROTA, 1987).

Contudo, a vinculação funcional da universidade e sua pedagogia, aqui representada, ora com as relações de poder que caracterizam os processos sócio-históricos reconhecidos no ideário hegemônico da teleologia eclesial cristã, ora com as que caracterizam os arranjos de poder locais, representados na afirmatividade do ideário de Estado Nação, responderá por novo reposicionamento funcional.

Agora, impactada pelas exigências de reprodução das condições necessárias à consolidação do modelo econômico capitalista em sua forma contemporânea de produção, que parece reclamar, tanto a flexibilização dos poderes locais, quanto o reavivamento de suposta consciência hegemônica.

2.3 NOVOS ARRANJOS DE PODER E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: HEGEMONIA DE MERCADO.

A Universidade que caminha ao longo dos séculos a serviço de funções sociais e políticas estabelecidas pelas suas relações ora com a Igreja, ora com o Estado e, conseqüentemente, no atendimento às demandas que estas estruturas de poder lhe impõem, a partir do século XVIII, com o surgimento da Revolução Industrial e consolidação do sistema econômico capitalista, materializado no século XX pelas características do que passamos a denominar de neoliberalismo, fundamentado na radicalização do modelo mercadológico, compreende-se diretamente afetada e na necessidade de uma nova readequação institucional para o atendimento das demandas de um novo sistema produtivo; de novas formas de organização dos valores políticos, sociais e culturais; e novos processos de acumulação de capital. (ROSSATO, 2005).

Thayer (2002, p. 54) reconhece que o Estado continua a desempenhar grande poder na condução de diretrizes educacionais das localidades, “mas já não como Estado moderno, sujeito político-ideológico que conduz e governa o mercado, mas como estado modernizado, submergido nas urgências e nas necessidades mercantis”. O que nos ajuda a compreender que o “sistema da heteronomia e da autonomia universitário-estatal, com suas finalidades técnico-práticas, desloca-se em direção a certa urgência microfísica da empresa mercantil”.

Esse reordenamento das forças de poder, a partir do qual a universidade passa a servir não mais a Igreja ou o Estado, mas ao mercado, tem como um dos viés de sustentabilidade a precipitação do deslocamento dos saberes tidos como modernos, onde sua produção era regulada pelo Estado com vistas ao mercado, para um vinculação direta dos mesmos com o mercado, dispondo do Estado como aparelho submergido e garantidor das emergências do mercado (THAYER, 2002).

A consequência imediata desse reordenamento de poder, em face à pedagogia universitária, repousa, ainda segundo Thayer (2002, p. 8), na impossibilidade de pensa-la quer a partir do esquema teleológico instrumental francês, do especulativo alemão ou elitista inglês.

universitário. A idéia da universidade missionária, mãe e fonte da ciência, reguladora crítica e autônoma, centro enciclopédico do saber, condutora e educadora do espírito do povo e das forças do trabalho, motor do progresso, torna-se atualmente impertinente para pensar a realidade universitária.

Esses movimentos pós-estatais, nos quais o Estado está submerso no mercado, lança a universidade e sua pedagogia em um cenário de crise, a reboque de crises sociais e econômicas, fazendo recair sobre a mesma uma teleologia, agora funcional e utilitária, que Silva Jr (2007) denomina de neopragmatismo.

Somam-se a Thayer (2002), pesquisadores como Minogue (1977), Ricouer (1983), Souza Santos (1994), Goergen (2000) e Ranieri (2000), que articulam a idéia de crise da Universidade a partir de dimensões como de sua natureza, finalidade e funcionalidade em sua relação com a sociedade. Ou seja, a crise da capacidade natural, final e funcional da universidade decorre da exigência de que ela seja uma instituição capaz de dar respostas às demandas específicas de seu tempo, revelando como base fundamental, a própria crise do Estado, enquanto racionalidade material do estado moderno.

A expressão de uma organização societária pós-estatal, tendo as relações mercantis como relações de poder que conferem as medidas e razões funcionais das estruturas sociais, fortemente marcadas pela flexibilização das relações de produção, expressam-se como movimentos e exigências naturais de revisão dos princípios teleológicos que sustentaram a natureza, finalidade e funcionalidade da pedagogia universitária moderna, mergulhando-a num idealismo, não menos flexível, de reformismo contínuo (POPKEWITZ, 1997).

Para Lyotard (2009), a agudez destas exigências se torna ainda mais forte quando estudamos a instrumentalização da educação na proposta neoliberal, passando a identificar como categoria de serviço, deslocada e exteriorizada ao sujeito, por meio da qual a educação deixa de se representar como construção social e política, mas sim como um produto comercial e comerciável, onde produz e se reproduz como mercadoria.

O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (Bildung) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso. Esta relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma valor. O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova

produção: nos dois casos para ser trocado (LYOTARD, 2009, p. 4-5).

Essa concepção trata, a partir da instrumentalização neoliberal, a educação restritivamente como categoria de serviço, perdendo seu valor formativo e se ordenando como forma de produção e como produto de si mesma. O que faz recair sobre a pedagogia universitária a exigência pela contínua alternância de mandos ao sabor dos interesses hegemônicos de poder (GOERGEN, 2000), passando a responder, como função social específica, a instrumentalização técnico-científica, objetivando a incorporação do indivíduo no mundo corporativo e supondo a consequente ascensão social do mesmo. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

O mercado se posiciona como “novo agente junto ao qual a universidade não apenas deve buscar recursos, não raro em prejuízo a sua autonomia e independência crítica, quanto como referencial de desempenho e produtividade que legitima socialmente a universidade” (GOERGEN, 2000, p. 142).

Castanho (2006) encontra sinais orgânicos de uma proposta de pedagogia universitária funcional e utilitária na experiência norte americana de universidade, que denominou de modelo utilitarista norte-americano, uma vez que pensa a universidade, a partir do princípio liberal e iluminista, como centro de progresso, voltada à formação de cidadãos ativos e empenhados no progresso da nação.

A referida proposta se consubstancia na contemporaneidade, ainda segundo Castanho (2006), no denominado modelo neoliberal-globalista-plurimodal, especialmente pela sua capacidade de sintonizar-se com as alterações no processo produtivo e na forma de acumulação do capitalismo.

Embora extensa, vale a citação de Castanho (2006, p. 36).

Neoliberal porque se orienta não mais para as necessidades da nação, mas para as exigências do mercado; porque se vê como um empreendimento como tantos outros, sendo preferível que sua iniciativa seja privada, não pública; porque sua administração deve atender antes aos requisitos da eficiência gerencial do que aos reclamos da participação política; porque não se vê mais como instituição que tem um compromisso para melhorar a vida social, deixando questões como essa ao livre jogo das forças do mercado; e, enfim, neoliberal porque passa a se definir como um espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para o seu serviço. Ela é também globalista, porque é o mundo que importa, não mais a nação; porque é cultura global, não as particularidades diferenciais, que deve estar na pauta; porque sua pesquisa já não é voltada para o homem concreto que vive nas suas cercanias, mas para a informação acessível na grande rede de computadores interligada planetariamente. Finalmente, a universidade quer deixar de ser universidade. O seu figurino já não é a de uma instituição

pluridisciplinar onde se cultiva o saber pela pesquisa, a formação pelo ensino e o serviço pela extensão. Agora a universidade passa a ser plurimodal, ou seja, como Prometeu, ela assume mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigirem.

A disseminação da proposta neoliberal, globalista e plurimodal, fortemente vinculada à transmutação dos arranjos produtivos e da bandeira da modernização (CHAUI, 1999), vende a idéia da inoperância e da crise do sistema educativo, e neste da pedagogia universitária, como estratégia justificadora para implementação de programas reformistas, ou seja, de novos deslocamentos de poder.

A leitura, até aqui construída, mesmo que genérica e aproximativa, possibilita reconhecer a pedagogia universitária como um fenômeno social fortemente institucionalizada e funcionalmente disciplinada, a serviço de ideários societários hegemônicos. É possível afirmar que pesa sobre a pedagogia universitária a exigência de responder funcionalmente a progressivos deslocamentos de poder.

Esses deslocamentos de poder, aqui caracterizados a partir de racionalidades societárias hegemônicas, materializam-se nas relações institucionalizadas pela teleologia eclesial, pela materialização de poderes locais representativos da teleologia estatal e na flexível teleologia mercadológica.

Este desenho funcional da pedagogia universitária possibilita, também, a identificação de seu potencial de reprodução das relações que legitimam socialmente as racionalidades hegemônicas, bem como, seus movimentos contraditórios.

O potencial de reprodução se evidencia pela sua capacidade de servir instrumentalmente à consolidação dos mecanismos de produção social e cultural, manifestos, tanto no serviço a ideários de hegemonia, quanto a ideários de flexibilização aportados no fortalecimento das relações de poder locais e no serviço aos voláteis fluxos do mercado.

A contradição é potencializada pelo caráter fenomenológico da pedagogia universitária, ou seja, pela sua capacidade de conferir consciência e consistência crítica às próprias marcas dos contornos históricos que a produz e que se propõe a produzir.

Essa capacidade crítica é que ajuda a compreender que, a partir da hegemonia da racionalidade mercadológica, prevalecem as propostas reformistas

carregadas do idealismo do consenso, criando a sensação de que o movimento é global e inevitável, apresentando-se como um movimento supraestatal, no qual, o próprio Estado é objeto, uma vez que está posto como principal aparelho a ser modernizado (GENTILLI, 2002; YARZABAL, 2002).

Esse ideário, justificado pela racionalidade globalizante de caráter econômico, passa a exigir das estruturas educacionais, também da pedagogia universitária, em especial nos países em desenvolvimento como o Brasil, funcionalidade técnica e pragmática, que seja capaz de se justificar a partir do fomento aos novos arranjos produtivos e de viabilidade gerencial.

Essa racionalidade demarca profundamente a experiência da pedagogia universitária brasileira e delimita os contornos políticos e as relações de poder que a caracterizam no contexto educacional contemporâneo, reclamando sua contextualização histórica e seu redesenho funcional aos moldes dos pactos econômicos que regem a racionalidade hegemônica contemporânea.

Contudo, antes do delineamento do referido pacto e de seus reflexos na pedagogia universitária brasileira, especialmente na pedagogia universitária para formação de professores, convém a releitura do próprio desenho funcional da pedagogia universitária, no delineamento histórico do sistema educacional brasileiro, articulada aos movimentos de reprodução da racionalidade social hegemônica e de sua própria contradição.

3 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora a presente pesquisa objetive identificar os reflexos do pacto reformista articulado pela UNESCO sobre a pedagogia universitária para formação de professores no sistema educacional brasileiro, convém destacar que a universidade brasileira, conseqüentemente sua possível expressão pedagógica, responde como um feito do período republicano, evento relacionado ao início do século XX (ROSSATO, 2005).

A construção temporã, tardia (CUNHA, 2007) da Universidade brasileira, parece não responder apenas pela, historicamente denunciada, resistência reflexa da política de colonização, enquanto controle de qualquer sinal de independência política e cultural da colônia (FAVERO, 2006), mas pela própria consolidação cultural de uma pedagogia técnico-profissionalizante com forte impacto sobre o ordenamento pedagógico e epistemológico da universidade brasileira.

Esta constatação justifica, como no capítulo anterior, uma leitura histórica dos movimentos de poder que possibilitam o surgimento da pedagogia universitária e seus contornos funcionais, agora, a partir da experiência educacional brasileira e na perspectiva da política de formação de professores.

A leitura se propõe a caracterizar a experiência educacional brasileira desde o período colonial, buscando evidenciar as intencionalidades político-epistemológicas que materializam a experiência de educação superior antes do surgimento da universidade e de sua viabilidade na luta pela constituição de uma pedagogia universitária, em especial, para a formação de professores.

3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A PEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTES DA UNIVERSIDADE

Embora a criação da universidade brasileira responda como um feito do período republicano, evento relacionado ao início do século XX, não significa, em conformidade a estudo de Cunha (2007), que a colônia não tenha desenvolvido sua

experiência de ensino superior.

Cunha (2007), ao pesquisar sobre a proposta de ensino superior desenvolvida no Brasil, desde o período colonial até a denominada Era Vargas, demonstra que o sistema de ensino desenvolvido no Brasil colônia ficou a cargo da organização proposta pela Companhia de Jesus – Jesuítas (1540).

Os Jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 respondendo pelo propósito principal de garantir a catequese indígena. Contudo, não deixaram de manter, “nos centros urbanos mais importantes da faixa litorânea, colégios para o ensino das primeiras letras, para o ensino secundário e superior” (CUNHA 2007, p. 25).

Esta proposta, ainda segundo Cunha (2007, p. 25), destinava-se a

[...] cumprir tripla função: de um lado, formar padres para a atividade missionária; de outro, formar quadros para o aparelho repressivo (oficiais de justiça, da fazenda e da administração); e de outro, ainda, ilustrar as classes dominantes no local, fossem filhos dos proprietários de terras e de minas, fossem os filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes.

A referida constatação motivou muitos pesquisadores a reconhecer o caráter elitista da proposta educacional jesuítica desenvolvida no Brasil colônia (FAVERO, 2006).

A proposta pedagógica da Companhia de Jesus desenvolvida na colônia seguiu, em regra geral, os princípios da *Ratio Studiorum*²², com adequações específicas para a realidade local, ou seja, foi organizado a partir de quatro graus sucessivos e propedêuticos²³: o curso Elementar, o curso de Humanidades, o curso de Artes e o curso de Teologia.

O curso elementar, de duração não definida (possivelmente um ano), consistia no ensino das “primeiras letras” (ler, escrever e contar) e da doutrina religiosa católica. O curso de Humanidades, de dois anos de duração, abrangia o ensino da Gramática, da Retórica, das Humanidades, sendo realizado todo em latim. O uso da língua portuguesa era permitido somente nos recreios e feriados. No Brasil, o ensino das línguas grega e hebraica, previsto na *Ratio Studiorum*, foi substituído pelo tupi-guarani, de modo que os estudantes que viessem a se tornar padres dominassem o

²² *Ratio Studiorum* respondia pela proposta pedagógica da Companhia de Jesus, divulgada oficialmente em 1559, que Cunha (2007) nos apresenta como um tratado que previa um currículo único para os estudos escolares divididos em dois graus, supondo o domínio das técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo: os studia inferiora, correspondente, ao atual ensino secundário e os studia superiora, correspondendo aos estudos universitários. Para uma percepção mais sintética da proposta da *Ratio Studiorum* ver Cunha (2007).

²³ A razão propedêutica estava centrada especialmente ao curso de Artes, uma vez que preparava os estudantes para os cursos profissionais da Universidade de Coimbra (medicina, cânones e direito). Destaca-se que a Universidade de Coimbra é a única Universidade de Portugal à época.

idioma dos indígenas, principal alvo das missões. [...] No curso de Artes, também chamado de curso de Ciências Naturais ou curso de Filosofia, ensinava-se durante três anos, Lógica, Física, Matemática, Ética e Metafísica. Aristóteles era, como em todos os colégios, o principal autor estudado. Esse curso conferia o grau de bacharel e de licenciado. A diferença entre eles está no número de pessoas que compunham a banca examinadora: três para os bacharéis e cinco para os licenciados, estes os que pretendiam exercer o magistério. (CUNHA, 2007, p. 29-30)

A citação possibilita identificar a indicação de que o curso de Artes, curso superior, dispunha de competência para a formação do quadro docente. Ou seja, dispunha de autonomia para habilitar os estudantes, mediante aprovação em banca, para o grau de licenciatura, efetivando-se em um dos primeiros registros de proposta sistemática de formação de professores em território brasileiro.

Contudo, destaca-se que não responde por uma iniciativa de estado, mas respeita a iniciativa e teleologia cristã, especificamente da cosmovisão católica, via proposta da Ratio Studiorum, que para Krahe (2009), para além de uma metodologia de ensino representava mais um método de disciplinamento da mente e dos valores.

O quarto grau, que tratava do curso de Teologia, com quatro anos de duração, conferia o título de doutor e dispunha como cronograma de estudo as matérias de Teologia Moral, voltada para o estudo da ética do cotidiano, e de Teologia Especulativa, centrada nos dogmas católicos.

Entre os 17 colégios jesuítas no Brasil, no período colonial, oito desenvolviam curso superior (ROSSATO, 2005), entre os quais, cita-se o Colégio da Bahia, do Rio de Janeiro, de Olinda, do Maranhão e o Colégio do Pará. Respondendo, no ano da interrupção da atividade educacional dos jesuítas no Brasil, por um total de 300 estudantes no curso de filosofia em todos os colégios (CUNHA, 2007).

Essa demanda anual de estudantes levou, ainda no Século XVI, os jesuítas a estabelecerem a primeira tentativa, oficialmente registrada, de criação de uma universidade em solo brasileiro, proposta negada pela coroa portuguesa (FAVERO, 2006).

A nomeação de Sebastião José de Carvalho e Mello, futuro Marques de Pombal, em 1750, a Ministro do Rei, desencadeou a chamada reforma política pombalina, que se justificava pela necessidade de constituição de um Estado forte capaz de promover a esperada modernização face aos novos arranjos produtivos, políticos e científicos da ordem capitalista europeia.

Essa reforma previa o investimento na industrialização, a exemplo da Inglaterra; intensificação da produção para o comércio; investimento na política comercial burguesa; orientação da proposta educacional aos princípios iluminista pela exaltação da ciência experimental e da técnica; incorporação ideológica da concepção liberal de homem e sociedade direcionada ao desenvolvimento de atividades cotidianas voltadas ao princípio da acumulação individual e privada de capital (CUNHA, 2007, PROTA, 1987).

Pombal entendeu que a referida proposta conflitava com os interesses e direcionamentos políticos e educacionais da Companhia de Jesus, uma vez que os considerava culturalmente retrógrados, economicamente poderosos e politicamente ambiciosos, precipitando a expulsão dos Jesuítas, tanto da Metrópole quanto das colônias em 1759, justificada no anúncio de uma suposta reforma educacional (XAVIER, 1994).

A reforma pombalina, na prática, para além de uma reforma educacional, respondeu mais por uma reforma econômica, caracterizando a ruptura do Estado com a Companhia de Jesus por uma luta ideológica em nome do reordenamento do Estado ao capital, estado burguês industrial e mercantil (CUNHA, 2007). O anunciado ensino público, garantido pelo Estado, serviu apenas para a Metrópole, representando uma destruição do incipiente e elitista sistema de ensino brasileiro, substituído, tardiamente, pelo sistema de Aulas Régias (XAVIER, 1994; RIBEIRO, 2007).

Segundo Cunha (2007, p. 53),

[...] se antes havia, nos colégios dos padres jesuítas um plano sistematizado e seriado de estudos, organizados segundo uma pedagogia consistente, a *Ratio Studiorum*, a reação contra eles, baseada no enciclopedismo, não conseguiu erigir um edifício cultural alternativo, ao menos na esfera do ensino.

Krahe (2009, p. 39) destaca que o sistema de Aulas Régias era “desenvolvido na maior parte das vezes por professores mal preparados, improvisados e mal pagos, e os alunos se matriculavam em tantas aulas quanto quisessem ou pudessem frequentar [sic]”. A nomeação dos professores para garantir as referidas aulas fica sobre o controle da metrópole, pela figura do diretor geral de estudos, cargo criado pelo Alvará de 28-06-1759 (RIBEIRO, 2007), que ficou “responsável pelos concursos de provimento de “professores régios” para as

diferentes cadeiras, ou disciplinas, e pela concessão de licença para o magistério público ou privado” (XAVIER, 1994, p. 52).

O efeito desagregador precipitado pela extinção de uma proposta de ensino sem a existência de outra em sua substituição, foi especialmente sentido pela estrutura de ensino superior, a qual se viu lançada a poucas experiências desarticuladas e aberta a um sistema de aulas a partir de matérias isoladas.

A partir da expulsão dos jesuítas, houve a abertura de aulas de matérias isoladas e criaram-se alguns cursos mais estruturados no Rio de Janeiro e Recife. Foi o caso do curso superior criado pelos franciscanos em 1776 no Rio de Janeiro; destaca-se ainda o Colégio de Olinda, no prédio onde anteriormente funcionava o Colégio Jesuíta, que desempenhou o papel de seminário, fundado pelo bispo Azeredo Coutinho em 1798. Contudo, agora os objetivos eram diversos e buscava-se, em Olinda, mais do que a formação religiosa, a defesa dos interesses da oligarquia rural (ROSSATO, 2005, p. 134).

A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, sob o signo da consolidação do Estado Nacional, propaga a expectativa de um novo impulso para o ensino superior, que não se efetiva para além do aprofundamento de uma vinculação ideológica ao atendimento das demandas de formação de burocratas para Estado e de algumas especialidades na produção de bens simbólicos, enquanto escolas superiores do império (CUNHA, 2007).

Essa proposta aprofunda o modelo de estruturação do ensino superior a partir de estabelecimentos isolados (XAVIER, 1994) e com preocupação basicamente profissionalizante (RIBEIRO, 2007), aos moldes da proposta napoleônico-francesa (PROTA, 1987).

Para Cunha (2007), os cursos superiores vinculados às demandas burocráticas do Estado Imperial se estruturam, primeiro, pelas demandas militares, portanto, vinculados aos estabelecimentos militares no contexto da guerra contra a França, a partir de cursos como medicina, cirurgia e matemática – a matemática tida como conhecimento fundamental para o desenvolvimento da engenharia militar e engenharia civil; segundo pelas demandas legislativas, diplomáticas e administrativas do Estado, a partir de cursos como agronomia, química, desenho técnico, economia política, arquitetura e, a partir de 1822, o curso de direito.

Os cursos superiores destinados à produção de bens simbólicos para consumo da classe dominante, por sua vez, além dos já citados cursos de arquitetura e direito, foram criados cursos de desenho, história e música.

Os cursos de matemática, física, química e biologia, que respondem como objeto específico do presente estudo, no período imperial, a partir de forte influência positivista, deslocam-se dos cursos de filosofia e se vinculam aos cursos médicos e à academia militar e mais tarde à escola politécnica.

Segundo Cunha (2007, p. 96)

Em 1874, a Escola Central passou para a administração do ministro do Império, com o nome de Escola Politécnica, formando quatro especialidades de engenheiros (engenheiro civil, de minas, geógrafo e industrial) e duas especialidades de bacharéis (em Ciências Físicas e Naturais e em Ciências Físicas e Matemáticas).

O mesmo autor afirma que provavelmente os bacharéis acima indicados tornavam-se os professores de Física, Química e Matemática das escolas secundárias.

Tal proposição caracteriza a inexistência de licenciaturas, ou seja, de uma proposta sistêmica de formação docente, atribuindo-se aos bacharéis a incumbência do exercício do magistério, que, para Prota (1987), é coerente com a proposta técnico-profissionalizante, de base cientificista, do sistema educativo implementado no Brasil a partir da reforma pombalina. Tendência, que para autores como Gatti, Barreto e André (2011), continua a responder por forte prevalência nas políticas e currículos de formação de professores no atual contexto educacional brasileiro.

A inexistência efetiva de política estatal de formação de professores, conseqüentemente, das condições objetivas para elaboração de um sistema educacional, no período imperial, figura como reafirmação do processo sócio-histórico relacionado com os objetivos da classe dominante, que não contemplam o Brasil para além de um espaço colonial sujeito à ação exploratória, relacionando a oferta educacional às demandas imediatas das estruturas produtivas e economicistas (XAVIER, 1994; RIBEIRO, 2007).

A construção de um sistema nacional de instrução pública capaz de responder pela instrução em nível primário, secundário e superior, no período imperial, não se efetiva como preocupação política, respondendo como primeira proposta oficial de criação de escolas primárias no país, o projeto Januário da Cunha Barbosa de 1827, pós-independência. Mesmo assim, com pouco êxito, uma vez que a instrução pública elementar não se configurava como relevante (XAVIER, 2007).

O ensino secundário, em específico, praticamente inexistia na preocupação política do império, sendo lançado à iniciativa privada ou confessional e respondendo tão somente pelo caráter propedêutico ao ensino superior, esse sim, organizado como política de estado e acessado mediante exames preparatórios.

O incipiente sistema nacional de instrução pública se organiza vinculando a oferta de ensino superior à responsabilidade do governo central, bem como a instrução da capital e lança às províncias a responsabilidade pela instrução elementar e secundária. Dualidade que é reafirmada na constituição republicana de 1891, a qual prevê a competência da União quanto ao legislar sobre o ensino superior e promover a instrução no Distrito Federal, competindo ao estado organizar os sistemas escolares complementares²⁴ (RIBEIRO, 2007).

A não valorização da instrução pública elementar e secundária e a centralidade de investimento público estatal na formação superior, confere a esta última, uma hiper valorização social, representando uma das poucas formas de ascensão social, estigmatizada em especial nos cursos de direito, medicina e engenharia, lançando preocupações com a formação de professores ao desprestígio social e a um verdadeiro autodidatismo formativo, sendo, inclusive, restritas as formas de acesso a esta formação.

Ficava ainda definido em lei que professores e professoras, para meninos e meninas, respectivamente, deveriam formar-se “à custa de seus ordenados”, estipuladas de acordo com a “carestia dos lugares” pelos governos provinciais, também responsáveis pela sua nomeação após “exames públicos” (XAVIER, 2007, p. 65).

Esse modelo político culminou, inclusive, a partir de 1831, na criação das primeiras escolas normais, em caráter secundário, destinadas à formação de professores, tendo sua expressão máxima na escola normal oficial criada em 1881. Xavier (2007, p. 86) nos lembra que, “quanto ao seu conteúdo, esse ensino normal, de nível secundário e com duração de dois a três anos, constituía um curso de Humanidades de “segunda classe”, levantando dúvidas sobre o próprio alcance deste conteúdo, “na verdade não ministrava um conteúdo que o vincula-se efetivamente ao magistério das disciplinas da escola elementar e, menos ainda, ao

²⁴ Convém destacar que esse modelo de identificação ainda persiste no sistema nacional de instrução pública uma vez que a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 responsabiliza a União pela oferta da educação superior, os estados pelo ensino fundamental e médio e os municípios pela educação infantil.

exercício da atividade docente”.

A proclamação da república (1889), embora represente uma rearticulação das forças de poder no cenário da governabilidade brasileira, já que “através dela, adequava-se a ordem política a uma situação econômica já defendida desde a instalação do Segundo Reinado (1840), com o início do ciclo do café” (XAVIER, 2007, p. 102), não deixa de acenar a um novo fortalecimento do sentimento nacionalista, e com ele a esperança de profundas mudanças na política educacional brasileira (RIBEIRO, 2007).

Essa esperança se materializa, inclusive, no próprio movimento denominado entusiasmo pela educação, que demarca a intencionalidade de tratar os problemas da educação brasileira pelos denominados profissionais da educação, prometendo a entrada do Brasil na rota do progresso. Movimento que se efetiva, contraditoriamente, como esvaziamento da questão educacional brasileira como demanda política a compreendendo restritivamente como problema pedagógico.

Para Ribeiro (2007, p. 101) essa proposta não passa de mais um “transplante cultural e de pedagogismo, isto é, de interpretação do fenômeno educacional sem ter claro [sic] as verdadeiras relações com o contexto do qual é parte. Assim sendo, acabam por acreditar ser a educação um fator determinante na mudança social”.

Contudo, segundo Ribeiro (2007), o século XX inicia-se com índices absurdos de analfabetismo, chegando à equivalência de 65% da população de quinze anos de idade ou mais, lançando para a década de 30 preocupações centrais para o desenvolvimento educacional brasileiro como a formação dos docentes (XAVIER, 2007).

Esse contexto possibilita afirmar que a política efetiva de época é a do acúmulo de movimentos reformistas que dão vazão e radicalizam propostas funcionais de elitização do ensino, visíveis, por exemplo, na política de expansão controlada do ensino superior – criação do exame vestibular (CUNHA, 2007b). Hipótese reafirmada por Xavier (2007, p.109) quando reconhece que

[...] era imperativo que se conservassem escolas superiores capazes de preparar os quadros que o sistema exigia e de garantir os seus proventos e seu prestígio. Afinal, essas eram basicamente as suas funções, no âmbito social e político, que as tornavam necessárias e atrativas para a sociedade brasileira da época.

A leitura aqui estabelecida viabiliza a constatação de que o Brasil figura no regime republicano, início do século XX, sem conseguir organizar adequadamente um sistema educacional de instrução pública e com uma incipiente proposta de formação de professores.

Tal constatação se materializa na identificação de uma fragmentada proposta de formação de professores de natureza secundarista, na opção política por um modelo de instituição de ensino superior a partir de estabelecimentos isolados e no cultivo de uma proposta de formação superior elitista e pedagogicamente marcada pela orientação epistemológica de caráter técnico-profissionalizante.

Ordenamento político e epistemológico que caracterizará profundamente a posterior experiência universitária no Brasil, que até então também não havia conseguido consolidar nenhum projeto²⁵.

3.2 O SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A BUSCA PELA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

O acúmulo de movimentos reformistas parece criar os espaços que fundamentam as condições para o surgimento das primeiras universidades no Brasil. A reforma proposta por Rivadávia Corrêa em 1911, enquanto representação máxima das reivindicações positivistas no Brasil, grupo contrário à criação de universidades por compreendê-la como uma instituição medieval e estritamente ligada a Igreja Católica (ROSSATO, 2005), precipitou a desoficialização do ensino através da promoção de sua autonomia didática e administrativa, acabando com o monopólio estatal de concessão de diplomas e títulos (XAVIER, 2007), alimentando, contraditoriamente ao ideário positivista, o desejo pela criação das universidades brasileiras.

²⁵ Cunha (2007) nos ajuda a observar que além da iniciativa jesuítica ainda no período colonial, negada pela coroa, no período imperial foram várias as tentativas por construir a universidade brasileira, nos dando o indicativo de que no total foram 42 projetos apresentados e não aprovados pela Assembléia Legislativa. Destaca, que entre estes, significativa foi a proposta de Justiniano José da Rocha, que em 1843 propôs a criação da Universidade brasileira ao moldes da Universidade francesa, para controlar todo o sistema de ensino do país, tanto do setor público quanto do privado.

Assim, surgem as três primeiras universidades brasileiras, tidas como passageiras ou de vida curta (CUNHA, 2007), não apoiadas em ato governamental, mas como instituições livres e de caráter privado: 1909 Universidade de Manaus; 1911 a Universidade de São Paulo; e 1912 a Universidade do Paraná (FÁVERO, 2006). Instituições universitárias que não resistem à reforma de Carlos Maximiliano de 1915, que “reoficializou o ensino, mantendo a equiparação em limites estreitos, controlados por rigorosa inspeção” (XAVIER, 2007, p. 111).

Fávero (2006, p. 22) destaca que será a mesma reforma que suplanta as primeiras iniciativas de criação de universidades no Brasil que possibilitará, por meio do Decreto n 11.530, a criação oficial de uma universidade no Brasil. Feito realizado pelo Presidente Epitácio Pessoa, que pelo Decreto 14.343 de 1920, criou a Universidade do Rio de Janeiro, enquanto “resultado da justaposição de três escolas tradicionais, [Escola Politécnica, Escola de Medicina e uma das Escolas de Direito] sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características”.

A mesma técnica de aglutinação de escolas – justaposição das faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia – deu origem a Universidade de Minas Gerais em 1927, por iniciativa do presidente do Estado, Antonio Carlos de Andrade. Modelo regulamentado em 1928, passando a servir de regra para a criação das Universidades pelos Estados e fiscalizadas pelo Departamento Nacional de Ensino (CUNHA, 2007).

A tardia universidade brasileira, em sua expressão original no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, já nasce sob forte crítica, uma vez que muitos compreendem que a solução encontrada para a criação da universidade brasileira não passa de fachada, em que incidem “sobre a falsidade do título pomposo atribuído a um mero conglomerado de escolas que continuavam a ser tão isoladas quanto antes, mantendo o mesmo currículo de quando eram apenas faculdades sem nenhum vínculo umas com as outras” (CUNHA, 2007, p. 194).

Para Fávero (2006, p. 22), esta crítica recai sobre a própria discussão quanto à função e concepção da nascente universidade brasileira, que parecia indicar duas posições: “os que defendem como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que consideram ser prioridade a formação profissional”.

Prota (1987) aponta que não obstante alguns ensaios e exigências de constituição da universidade como espaço de pesquisa e formação cultural, a

experiência universitária no Brasil não consegue romper com a herança cientificista do ideário pombalino de educação e da proposta utilitarista da educação superior imperial, mantendo-se a histórica convicção de que o ensino superior se encontra vinculado a formação profissional, razão pela qual a Universidade no Brasil encontra dificuldades de romper com o modelo de junção de faculdades isoladas.

Vale destacar, contudo, que é justamente neste período, possivelmente motivado pelo já denominado entusiasmo pela educação; pelo manifesto dos pioneiros da escola nova, enquanto proposta da corrente liberal tanto elitista quanto igualitária brasileira (CUNHA, 2007); e pela influência do germanismo pedagógico, que pressupunha a ciência não como algo dado e pronto a ser ensinado, mas como elemento a ser construído por meio da pesquisa (PROTA, 1987), que se identifica a preocupação com a implantação de um regime universitário Brasileiro e registra-se, oficialmente, a compreensão da universidade como lugar preferencial para abrigar a formação do professor, bem como espaço de garantia de uma formação para além da mera instrução técnico-profissional (EVANGELISTA, 2003).

Essa proposta ganha vida, a partir de 1934, com a instituição da Universidade de São Paulo, que passa a incorporar também a faculdade de Filosofia e a criação da Universidade do Distrito Federal (1935), que se compunha de um Instituto de Educação e das escolas de Ciências, de Economia e Direito, de Filosofia e Letras e do Instituto de Artes. Ambas as instituições nasceram com o ideário do desenvolvimento de pesquisa (PROTA, 1987; EVANGELISTA, 2003; CUNHA, 2007).

A Faculdade de Educação seria o centro de formação de professores para o ensino secundário. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, concebida como o “coração da universidade”, seria o lugar onde se desenvolveriam “os estudos de cultura livre e desinteressada”. Nela funcionaria uma espécie de curso básico, preparatório para todas as escolas profissionais (e para ela própria). Lá os estudantes estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos (Matemática, Química, Física e Biologia, Estatística, Economia e outras), após o que se encaminhariam para as faculdades propriamente profissionais. Essa forma de integração dos cursos era entendida como um anteparo para as tendências desagregadoras impostas pela crescente especialização do saber, capaz de atingir até mesmo o saber “desinteressado”, cultivado na própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (CUNHA, 2007, p. 241).

O referido impulso, que marca as décadas de 30 e 40 como busca de consolidação de um modelo universitário voltado à pesquisa científica e tendo a

Faculdade de Filosofia como centro da formação universitária, quer pela alegação de que esta não respeita a organização e estrutura delineada pelo Estatuto das Universidades Brasileira – Decreto n. 19.851 de 1931²⁶ – (ROSSATO, 2007); quer pela resistência das demais escolas profissionais ao papel central atribuído a Faculdade de Filosofia (SGUISSARDI 2009); ou, ainda, pelo autoritarismo legislativo do nascente Estado Novo (FÁVERO, 1977), é desconsiderado.

O potencial da aludida nova pedagogia universitária é descaracterizado, a própria Faculdade de Filosofia, após 1938, como as demais escolas existentes no país, passa a responder como uma “escola de caráter profissionalizante, voltada predominantemente para a formação de professores de ensino secundário” (PROTA, 1987, p. 37).

Prota (1987), ao fazer uma espécie de balanço da experiência universitária brasileira, até a década de 60, destaca que a característica predominante é a da profissionalização, fruto da mentalidade cientificista que nutre a fé na ciência como pronta e acabada, lançando a busca por uma pedagogia e um sistema universitário, pautado na pesquisa científica e da formação cultural, para o campo do ideal a ser perseguido.

Sob a bandeira do nacional-desenvolvimentismo e o direcionamento social para uma política urbano/industrial, pautada no princípio da modernização, acomodada a partir de governos marcadamente autoritários e/ou populistas, o acesso à educação superior se reafirmou, a partir da revolução de 30, especialmente no período de 1946/64, como canal privilegiado de ascensão social (CUNHA, 2007a).

Esse movimento caracterizou o aumento progressivo da procura por educação superior por parte dos filhos da classe média, auxiliados pela facilitação do acesso, quer pelas políticas de reforma do ensino médio, conferindo aos alunos do ensino técnico o progressivo direito de participar do processo de vestibular para o

²⁶ O Decreto 19.851, de 1931, que responde pelo primeiro estatuto da universidade brasileira, tendo como referência institucional a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, apresenta-se como instrumento estatal centralizador e autoritário, princípio radicalizado pelo autoritarismo política do Estado Novo. Segundo Cunha (2007), centralmente, o estatuto impunha a compreensão do sistema universitário brasileiro a partir de um modelo único, com poucas possibilidades de variantes regionais; a compreensão do princípio de autonomia didática e administrativa da universidade fortemente restritiva; organização acadêmica pautada a partir de indicadores pré definidos pelo Estado; e a compreensão da universidade como centro difusor da ideologia estatal. O estatuto definia, também, como sendo duas as formas de organização do ensino superior brasileira: universidade e instituto isolado, podendo ser a universidade tanto oficial (federal ou estadual) e livre (particular). Manteve-se o princípio do ensino pago, mesmo na universidades oficiais.

ensino superior, quer pelo barateamento, também progressivo, das taxas cobradas pelas escolas públicas (CUNHA, 2007a).

A educação gratuita se constitui em bandeira, entre tantas, da União Nacional dos estudantes - UNE, organização estudantil que emerge no referido período e profundamente articulada com o projeto de reformas de base, entre elas a Reforma Universitária, que assume como luta política. Luta que contribui com o surgimento da Lei 1.254 de 1950 que federaliza, através do princípio da aglutinação, os estabelecimentos de ensino superior mantidos pelos estados, pelos municípios e por particulares.

Nos últimos dez anos da república populista (1954/64), o ensino superior estava organizado de forma predominantemente universitário: A participação das universidades no total das matrículas era de 65%. As numerosas “federalizações” ocorridas em 1950 fizeram que houvesse nas capitais de certos estados um número tal de escolas isoladas mantidas pela União que propiciava a sua aglutinação em universidades. O mesmo ocorreu com as faculdades católicas, as quais foram progressivamente se integrando em universidades (CUNHA, 2007a, p. 79)

Cunha (2007a, p. 80) nos lembra, também, que são raras as universidades existentes no Brasil que fugiram ao modelo de aglutinação de faculdades, apresentando como exemplos contrários a Universidade de Brasília e a Universidade Federal de São Carlos²⁷. “A aglutinação de escolas isoladas foi um dos principais vetores da transformação do ensino superior na república populista, que chegou ao seu fim, em 1964, com 39 universidades”.

Não obstante a continuidade de um estado submisso aos interesses e ordenamentos capitalista e os consequentes reordenamentos produtivos, aos quais a política educacional, em especial o ensino superior, se expressa imersa neste quadro de controle ideológico, associado à relação educação e pólo produtivo, convém destacar, com Cunha (2007a), a natureza crítica do nascente período

²⁷ Vale destacar que a Universidade Federal do Paraná, instituição onde se dá a presente pesquisa, pelo seu endereço eletrônico e imprensa oficial, também reivindica a referida classificação como instituição que foge ao modelo de aglutinação de faculdades. Essa reivindicação se aporta na afirmação de que a mesma responde como a primeira experiência de pedagogia universitária no Brasil, ou seja, do reconhecimento da não interrupção de suas atividades universitárias desde sua fundação em 1912. “Desde a conclusão e aprovação de seus Estatutos e de sua instalação solene, em 19 de dezembro de 1912, em sessão realizada no edifício do Congresso Legislativo do Estado do Paraná, sob a presidência honorária do Dr. Carlos Cavalcanti de Albuquerque (Presidente do Estado); com sua restauração efetiva, ocorrida em 06 de junho de 1946, pelo Decreto-Lei nº 9323 da União que reconhecia a Universidade do Paraná, num momento de incentivo à expansão de instituições de ensino superior no país e finalmente; com sua federalização obtida em 04 de dezembro de 1950, pela Lei nº 1.254 do Governo Federal, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), tem orgulho de dizer que é a **Universidade mais antiga do País**” (www.ufpr.br).

universitário.

Entorno ao projeto de reformas de base, especialmente, da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a partir de discussão iniciada em 1948, embora tenha prevalecido a abordagem privatista, a proposta caracterizou um período de treze anos de profundos debates, com grande poder de mobilização dos grupos intelectuais – liberais e conservadores; classe trabalhadora – articulada a partir dos debates fomentados pela UNE; e órgãos da burocracia estatal e representação do legislativo, setores progressistas da Igreja Católica e artistas.

A discussão foi permeada por temas e bandeiras educacionais como: educação para todos, escola gratuita, educação permanente, superação do analfabetismo, bem como por movimentos populares de educação: Movimento de Cultura Popular (MCP); De Pé no Chão também se Aprende a Ler; Movimento de Educação de Base (MEB); e o Centro Popular de Cultura da UNE (NORONHA, 1994; RIBEIRO, 2007; CUNHA, 2007a; CUNHA; GÓES, 2002).

O fruto desse período de grande debate teórico e ideológico foi a retomada do ideário de construção de uma nova proposta universitária, para além da mera justaposição de faculdades isoladas e marcada pelo princípio técnico profissional.

Essa proposta se materializou na Lei 3.998 de 1961, com a criação da Universidade de Brasília, como um projeto orgânico de uma instituição capaz de integrar em seus cursos a ciência e a tecnologia, destacando-se pela

[...] substituição da estrutura tradicional, estanque, por uma estrutura tripartida e integrada, composta por institutos centrais de ensino e pesquisa, por faculdades responsáveis pela formação profissional e por órgãos complementares com funções supletivas de centro de extensão (PROTA 1987, p. 39).

No entanto, sob o discurso da necessidade de acabar com a corrupção e subversões, em março de 1964, o Estado é militarizado, representando, na prática,

[...] a possibilidade de instalação, pela força, de um Estado que tinha como tarefa concreta a eliminação dos obstáculos à expansão do capitalismo internacional, agora em sua fase monopolista. Um Estado, portanto, transformado em instrumento político de generalização e consolidação de um modelo econômico encontrado numa fase embrionária de 1955 a 1964 (RIBEIRO, 2007, p. 182).

Essa militarização estatal interrompe, ou reordena, o cenário de luta dos

movimentos em torno das reformas de base, conferindo à política estatal uma razão economicista, com grandes reflexos sobre a proposta educacional (CUNHA; GÓES, 2002).

Se antes de 1964, por exemplo, o que motivava vários grupos a descobrirem meios de alfabetizar a população adulta era a convicção de que a alfabetização era um instrumento indispensável, mesmo que não suficiente, à participação ativa na política do país, após 1964, com o Mobral, é feita a vinculação imediata da alfabetização com a “participação” na vida econômica (RIBEIRO, 2007, p. 192).

Esse movimento economicista se fundamenta, para Noronha (1994), na radicalização, em nome da modernização, da natureza/vocação profissionalizante da educação brasileira, incidindo, novamente, sobre a frágil estrutura legal que normatiza a formação de professores no país, bem como sobre a incipiente e igualmente frágil iniciativa de estruturação de um sistema universitário que responda centralmente pela formação dos professores.

Para Fávero (1991), o período pós-64 é marcado pela adoção de princípios que garantam a fiscalização sobre o processo da aula e a criação de sistema especial de retribuição salarial do professor baseado precipuamente na sua produtividade, restringindo, tanto a prática docente do professor universitário, bem como a formação dos novos professores, ao exercício técnico-profissional a partir de estruturas curriculares pré-definidas.

Assim, a proposta de reforma universitária, como que num movimento coerente com os ideários político-econômicos do estado militarizado e com as forças ideológicas que o compunham, apresenta-se com forte poder de associação entre educação e mercado de trabalho, respondendo por aguda racionalização economicista do sistema educacional, ensino pago, profissionalização do ensino médio e reciclagem para atender a flexibilização da mão-de-obra (CUNHA; GÓES, 2002).

Fávero (1991) nos ajuda a compreender que a reforma universitária, racionalizada na Lei n 5.540/68, confere nova razão funcional à universidade brasileira, agora articulada aos princípios da modernização e da disciplinarização.

A ideia de universidade modernizada, para Fávero (1991), estrutura-se a partir da suposta necessidade de uma reforma estrutural da universidade brasileira, justificada no contratado Relatório/Plano Atcon, que afirmava a necessidade da

adequação do sistema educacional ao modelo econômico.

Essa adequação passaria pela implantação de uma nova estrutura administrativa universitária baseada no modelo empresarial, respondendo pelas finalidades de rendimento e eficiência. “A universidade, para ser eficiente e modernizada, seria organizada de acordo com o modelo de empresa privada, capitalista moderna, cujos controles são internos e cuja estrutura difere em muito da empresa pública” (FÁVERO, 1991, p. 25).

A ideia de universidade disciplinada, por sua vez, emana do relatório da Comissão Especial, constituída em 1967, sob a presidência do coronel Meira Mattos, com a finalidade de propor medidas relacionadas aos problemas estudantis – protestos e supostas subversões.

Fávero (1991) mostra que sob o princípio ideológico da segurança nacional e da afirmatividade de um suposto clima de falência de autoridade, o relatório propõe: a necessidade de manter as universidades sobre um rígido controle do Executivo, destacando a prerrogativa exclusiva do presidente da República na nomeação dos reitores e diretores de unidades; a necessidade de reestruturar o MEC a partir de princípios gerenciais; a necessidade de rever o sistema de remuneração do magistério, devendo ser por critérios de produtividade; fiscalização das atividades estudantis, identificando a inexistência de uma liderança democrática e vinculada responsabilmente com o país; além de identificar um excesso de autonomia atribuído ao Conselho Federal de Educação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

São apresentadas algumas recomendações destinadas a “salvar a democracia”. Entre outras, destacam-se: a) preocupação com a formação de uma “liderança estudantil democrática” como uma das tarefas mais urgentes. Para isso seria necessário “criar uma mensagem para o estudante democrático, cheio de conteúdo ideológico e prático e voltado para o desenvolvimento nacional, para o lançamento do Brasil na corrida científica e tecnológica, tudo com um conteúdo de fé nas soluções democráticas”; b) necessidade de auxílio a essa liderança democrática através de órgãos oficiais, como a Divisão de Educação Extra-escolar e a Campanha de Assistência ao Estudante (Cases) do MEC; pela iniciativa privada através do Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social (Mudes) e de outras entidades comprometidas diretamente com a formação de lideranças democráticas no meio estudantil. Mais uma vez, observa-se a preocupação em se desenvolver mecanismos de apoio para fortalecer lideranças não-esquerdistas. Em particular, como exemplo de cooperação do poder público com a iniciativa privada, visando a motivação do estudante para assuntos relacionados com o desenvolvimento do país, é citada a Operação Rondon, mais tarde institucionalizada como Projeto Rondon (FÁVERO, 1991, p. 49-50).

As propostas do Plano Atcon e as do Relatório Meira Mattos ganham contornos legais na lei de reforma universitária de 1968, que se racionaliza

na departamentalização, na instituição do ciclo básico, na unificação do vestibular, na matrícula por disciplina (sistema de créditos) e na criação de cursos de curta duração em contraposição aos anseios da universidade proposta pelos estudantes. Como consequência estes não teriam mais turmas que estariam unidas até o final do curso; e os professores ficariam isolados em seus departamentos dificultando assim o encontro e a coesão política (NORONHA, 2007, p236).

O ideário do nacional-desenvolvimentismo de base populista e o desenvolvimentismo-modernizante de base autoritária, burocrático-capitalista, após pequenos ciclos de eufórico crescimento econômico, fundamentado em aportes financeiros internacionais, lança o Brasil em um forte cenário de crise econômica que para Bresser Pereira (1996), que comandou o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado – MARE, na década de 1990, justifica a formulação de propostas reformistas de base neoliberal para o Estado Brasileiro, tido como forte e ineficiente e que portanto, deveria ser minimizado, abrindo-se a lógica privatista do mercado, até mesmo em sua estrutura gerencial.

O aludido princípio reformista, supracitado, não deixa de se validar com potência sobre o sistema educacional brasileiro, em especial o sistema universitário, que mais uma vez se vê submisso à racionalização funcional do Estado, agora devotado aos princípios do mercado, aqui transmutado na sua expressão político-econômica neoliberal.

Assim, sob o símbolo da crise econômica, que demarcará as décadas compreendidas de 1970 a 1990, é justificada a entrada oficial do Brasil no ideário reformista de base consensual, com a legitimação institucional da entrada de agentes externos, especialmente Norte Americanos, como técnicos de Reforma do Estado (PEREIRA (1996), que para o campo específico da política educacional Silva (2002) denominará de intervenção consentida.

A cooperação técnica com os Estados Unidos, que representava nosso alinhamento ao mundo livre (CUNHA, 1988), comumente anunciada como acordos de colaboração cultural ou técnica (SILVA 2002), já vinha sendo ensaiada desde a

década de 1950²⁸, respondendo por especial incidência sobre o sistema educacional. Exemplo disso é o acordo MEC/USAID de 1965 (FÁVERO, 1977; CUNHA; GÓES, 2002; SILVA, 2002), enquanto colaboração técnica para a Reforma Universitária de 1968, como aceno da incorporação pelo Brasil do modelo das universidades norte-americanas (CUNHA, 1998). Cooperação/intervenção técnica que agora se legitima pela necessidade de reformulação do endividado Estado Brasileiro (PEREIRA, 1996).

Esta constatação nos possibilita afirmar que a universidade brasileira, fruto mais do vácuo dos acúmulos reformista do que uma opção política pela formação universitária, transita pelo século XX a reboque e como objeto de reformismos contínuos, com prevalência reprodutiva do ideário político-epistemológico técnico-profissionalizante de base cientificista.

Os marcantes movimentos contraditórios, inclusive materializados pela instituição de novos e diferentes modelos universitários, parecem perder força diante das bandeiras de modernização e disciplinamento, que demarcam a prevalências da racionalidade economicista, radicalizando a função profissionalizante da educação superior.

Assim, figura pertinente afirmar-se que a tardia universidade brasileira, caracterizada em sua estrutura administrativa como justaposição de faculdades isoladas e em sua concepção político-epistemológica radicalizada na racionalidade profissionalizante, estrutura-se obediente e reprodutora da racionalidade política e econômica hegemônica e submersa ao princípio reformista adaptativo.

Tal constatação justifica o olhar específico para os contornos funcionais desse desenho para a pedagogia universitária no que diz respeito à formação de professores.

²⁸ Para referendar os citados acordos entre Brasil e Estados Unidos a partir da década de 1950, com a anunciada finalidade de cooperação cultural, Fávero (1977) apresenta os principais: a) Convênio Cultural de 17/10/1950, pelo qual as partes se obrigavam a apoiar e permitir assistência financeira, prestados por organizações ou particulares, aos institutos culturais já criados ou a serem criados em seu território. Permitiam, ainda, a abertura e manutenção de outras instituições, tais como bibliotecas, centros cinematográficos e escritórios de informações; b) Acordo Geral de 19/12/1950, que preconizava o estabelecimento de intercâmbio de conhecimentos técnicos, a cooperação em atividades correlatas como também contribuir para um desenvolvimento equilibrado e coordenado dos recursos econômicos e da capacidade produtiva do Brasil; c) Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais de 30/05/1953, onde foi estabelecida a oferta pelo Governo americano, ao Governo brasileiro, de serviço técnico especializado em qualquer setor de atividades que se relacionasse com nosso desenvolvimento econômico.

3.3 A BUSCA POR UMA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em conformidade ao já aludido anteriormente na pesquisa, podemos afirmar que a inexistência de uma proposta estatal sistêmica de educação vai demarcar todo o período colonial, sendo retomada por ocasião do deslocamento da Coroa para o Brasil a partir de 1808. Contudo, a preocupação com a formação de professores no período imperial, traz as marcas da proposta cientificista, de inspiração iluminista, implementada na Reforma Pombalina.

Essa proposta cientificista é, agora, reafirmada pela forte influência positivista, promovendo, por exemplo, o deslocamento dos cursos de matemática, de física, de química e de biologia, dos cursos de filosofia e vinculando-os aos cursos médicos, à academia militar e, mais tarde, à escola politécnica, de onde provém a formação de especialidades de bacharéis em Ciências Físicas e Naturais e em Ciências Físicas e Matemáticas, que respondiam como professores de Física, de Química e de Matemática das escolas secundárias (CUNHA, 2007), o que a caracteriza como proposta educativa fortemente marcada pelo princípio técnico-profissionalizante de base cientificista (PROTA, 1987), com forte prevalência nas políticas e currículos de formação de professores no contexto educacional brasileiro contemporâneo.

A marcada ausência de uma política de construção e valorização de um sistema nacional de instrução pública, o deslocamento expressivo do investimento público estatal na formação superior, especialmente em cursos demandados pela estrutura burocrática imperial, como direito, medicina e engenharia e a responsabilização provincial pela formação elementar e secundária, lança a formação de professores ao desprestígio social e a um verdadeiro autodidatismo formativo à custa dos próprios ordenados dos candidatos (XAVIER, 1994; RIBEIRO, 2007).

A proposta mais efetiva de formação de professores parece ser a que se dará em 1831, com a criação das primeiras escolas normais, em caráter secundário, que ganhará identidade oficial só em 1881 com a criação da escola normal oficial da capital, mas sem superar sua natureza secundarista (XAVIER, 1994).

As licenciaturas, propriamente ditas, assim como a universidade brasileira,

constituem-se em um fenômeno republicano, do século XX, especificamente a partir da década de 1920. Vinculadas às Faculdades de Filosofia as licenciaturas surgem

[...] como conseqüência da preocupação com regulação do preparo de docentes para a escola secundária. Elas constituíram-se segundo a fórmula 3 + 1, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo com duração de três anos (PEREIRA, 1999, p. 111).

Tanuri (2000, p. 73) observa que em 1935 a “Escola de Professores foi incorporada à, então, criada Universidade do Distrito Federal, com o nome de Faculdade de Educação, passando a conceder a “licença magistral” àqueles que obtivessem na universidade a “licença cultural””. Ainda em 1939, “com a extinção da UDF e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, a Escola voltará a ser integrada ao Instituto de Educação”.

Este movimento marca, também, a criação do curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 04/04/1939), que visava “à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais” (TANURI, 2000, p. 74).

Pereira (1999, p. 111-112) observa que esta concepção de formação docente se revela coerente com o modelo de racionalidade técnica.

Neste modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para a sua ação.

Na década de 1960, sob a égide de um estado militarizado, o reformismo educacional ganha força, não como proposta autodeterminada, enquanto projeto de nação, mas sim, como sugestão externa, fruto de acordos como MEC/USAID, que orientavam para a adoção de políticas que previam a consolidação de uma proposta educacional modernizada e disciplinada (FAVERO, 1991; CUNHA; GÓES, 2002).

Para Chauí (1990), o projeto se justificava a partir de princípios como educação e desenvolvimento, educação e segurança e educação e comunidade, que embora propagados como princípios modernizantes, na prática demarcam a acomodação do sistema educacional aos novos arranjos produtivos internacionais,

caracterizado por movimentos como formação aligeirada de profissionais para as demandas tecnológicas avançadas; profissionalização rápida e privatizada como condição para geração de mão-de-obra especializada; formação para uma suposta consciência cívica; e um acentuado viés profissionalizante da educação.

Esse projeto se materializou na Lei 5692/71 que abriu, efetivamente, as portas do ensino superior à iniciativa privada e radicalizou o princípio da profissionalização compulsória da educação nacional (BOTELHO, 2003).

Tentava-se uma redefinição da educação na crença de que ela, atingindo todos os níveis de ensino e privilegiando o nível superior, deveria proporcionar os conhecimentos e as habilidades necessárias para a eficácia dos recursos tecnológicos modernos que se instalavam no Brasil na ótica da expansão industrial que acontecia (KRAHE, 2009, p. 45).

O referido ideário reformista é bem ilustrado no surgimento, com a própria Lei 5692/71, da proposta de formação de professores a partir da licenciatura curta, que preconizava a formação de professores polivalentes dentro de um ano e meio. Vale o olhar provocativo de Chauí (1990, p. 215).

O que é um professor curto? Um licenciado encurtado é curto em todos os sentidos: formado em tempo curto, a curto preço para a escola (mas alto custo para o estudante), intelectualmente curto. Portanto, um profissional que dará aulas medíocres a baixo preço remunerado apenas pela hora-aula, sem condições de prepará-las. Incapacitado para a pesquisa – por falta de formação anterior e de condições para cursar uma pós-graduação – é um professor dócil. Dócil às empresas porque é mão de obra farta e barata; dócil ao Estado porque não pode refletir face à sociedade e ao conhecimento. Com esta degradação do professor em termos sociais e intelectuais, trazida pela reforma, reduz-se o nível do ensino e prepara-se a morte da pesquisa.

Esse propósito técnico-profissionalizante e privatista, que segundo Fonseca (1999, p. 22 - 23) adentra as décadas de 1970 a 1990, fomentando políticas de formação de professores a partir de matrizes de recuperação de custos, ou seja, redução dos gastos públicos em educação e reforço do setor privado. “A formação de professores na linha da redução de custos fica reduzida a uma capacitação em serviço, pontual e desarticulada da experiência prévia e do nível de aspiração acadêmica do docente”. Concepção que fomenta uma leitura restritiva sobre qualidade da educação, pois a circunscreve “ao objetivo de transmitir informações com eficiência, isto é, a custos reduzidos e no menor tempo possível”.

As aludidas políticas formativas, no cenário da redemocratização brasileira,

medem forças com a emergência de abordagens teóricas que propunham repensar a educação e, portanto, a formação de professores, voltando-se para o reconhecimento e valorização dos aspectos de redemocratização do ensino (KRAHE, 2009, p. 46).

O movimento ganha contornos oficiais na Constituição Federativa de 1988, salvaguardando a educação como direito, orientada “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205).

Contudo, a referida Carta Magna não consegue superar o viés privatizante do sistema educacional brasileiro que se coaduna tanto na liberdade de oferta pela iniciativa privada (Art. 209), quanto pela possibilidade de repasse de recurso público às instituições privadas, “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (Art. 213), movimentos que, segundo Silva (2002), respondiam pelas teses reformistas implementadas no Brasil desde a década de 1970 pelo Banco Mundial.

Esses dispositivos legais potencializaram, ao longo da década de 1990 e 2000, reformas pontuais que permitiram o repasse de recursos públicos, inclusive, para instituições privadas de finalidade lucrativa, como a Lei 11.096/2005 que institui o Programa Universidade para Todos – ProUni.

É a partir deste contexto e tendo como base legal a Constituição de 1988 que nasce a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, pela Lei 9394/96, que reafirmando os princípios propostos pela Constituição Federal, reabre o debate em torno da educação, em especial sobre a formação de professores.

A nova LDB dá sinais de avanço ao afirmar, no artigo 62, que a formação de docentes far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades, o que garantiria uma proposta de formação de professores a partir de uma pedagogia universitária que a Constituição Federal de 1988 compreende e reconhece pelo “princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Art. 207).

Esse, porém, não é um princípio afirmativo da lei, uma vez que a própria LDB no artigo 45, além de reconhecer e normatizar a natureza pública e privada das instituições de ensino superior, também, as reconhece como uma instituição de diferentes e variados graus de abrangência. Incorporada no próprio artigo 62, a formação de professores passa a se dar em institutos superiores de educação e é

“admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Tal concepção assevera que o processo de redemocratização brasileira se apresenta condicionado aos movimentos reformistas, articulados às matrizes economicistas, agora, globalmente pactuadas e propagandeadas como condição à modernização nacional, cabendo à política de formação de professores o esforço adaptativo.

Essa constatação possibilita afirmar, conforme demonstrado ao longo do Capítulo 3, que a experiência de educação superior no Brasil se estrutura fortemente condicionada pela racionalidade reformista de matriz econômica, demarcando o esforço constante de adequar, funcionalmente, a educação superior ao sistema econômico.

Tal conclusão figura ainda mais aguda quando consideramos a experiência da pedagogia universitária brasileira, caracterizada, primeiro, pelo esforço de se afirmar necessária no sistema educacional e, segundo, pela busca da autoafirmação como modelo pedagógico.

A referida autoafirmação parece não conseguir superar a herança político-epistemológica do modelo de educação superior implementado no Brasil desde o período colonial. Essa tradição demarca a pedagogia universitária tanto em sua estrutura administrativa, uma vez que não consegue superar a lógica da justaposição de faculdades isoladas, quanto na sua proposta de formação, fortemente radicalizada numa funcionalidade profissionalizante.

Os expressivos movimentos de contradição, alimentados tanto na organização popular em torno à reivindicação de projetos de formação cultural, quanto por via de incidência política, materializando novos e diferentes projetos universitários, constantemente perdem fôlego e são disciplinadas pela racionalidade reformista, justificada pelo princípio da modernização enquanto adequação do sistema educativo aos arranjos produtivos hegemônicos.

O ordenamento político e epistemológico que caracteriza a experiência universitária no Brasil demarca, também, o nível de sua funcionalidade reprodutiva do próprio sistema político e econômico vigente, radicalizando proposições formativas elitistas e radicadas no princípio técnico profissional, desmerecendo a formação cultural dos cidadãos.

Esse ordenamento parece se materializar ainda mais profundo quando tratamos da pedagogia universitária para formação de professores, caracterizado por poucos movimentos que demarquem preocupação com a formação universitária do professor. O próprio indicativo legal, materializado no artigo 62 da LDB de 1996, prevendo a formação dos professores em universidades, “admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

O referido disciplinamento sustenta e reproduz uma proposta de formação de professores de natureza secundarista, pedagogicamente marcada pela orientação epistemológica de caráter técnico-profissionalizante, adequando a oferta educacional às demandas do setor produtivo, marcadamente ordenadas por pactos economicistas de caráter globalizante.

Assim, antes mesmo de conseguir consolidar uma política pedagógica universitária para formação de professores, o sistema educacional brasileiro se vê envolto por propostas reformistas, mais articuladas a demandas externas de reordenamento institucional face aos mutantes arranjos produtivos de uma economia mundializada, do que a uma proposta político-filosófica de formação cidadã.

A constatação reclama pertinente, ao desenvolvimento do presente trabalho, compreender a busca de consensos como pactos globalizantes e seus reflexos sobre a pedagogia universitária para formação de professores no sistema educacional brasileiro. Propósito que demarcará o exercício teórico do próximo capítulo.

4 A IDEIA DE PACTO COMO POLÍTICA PARA O REORDENAMENTO FUNCIONAL DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

O populista projeto de desenvolvimentismo nacional ou o autoritário projeto de desenvolvimentismo modernizante, conforme já mencionado nesta pesquisa, demarcam a abertura do Brasil ao ideário de crescimento acomodado a partir das matrizes de globalização econômica e sociocultural. Projeto que se fundamentou, inicialmente, na promessa de crescimento econômico, subsidiado por volumosos aportes financeiros internacionais que, a partir da década de 1990, reclama e justifica a incorporação, pelo estado brasileiro, das propostas reformistas de base neoliberal (PEREIRA, 1996).

A proposta reformista de base neoliberal, justificada a partir de aludida crise econômica e do endividamento e ineficiência estatal, reclamando sua minimização, enquanto abertura à lógica privatista do mercado e sua dinâmica gerencial, por sua vez, caracteriza a entrada do Brasil nos projetos reformistas de base consensual, caracterizado pela ideia de pacto supra-estatal.

Essa proposta responde por grande incidência sobre o sistema educacional brasileiro, que mais uma vez se vê submisso à racionalização funcional do Estado, agora devotado aos princípios do mercado, aqui transmutado na sua expressão político-econômica neoliberal.

Assim, este capítulo intenciona estudar e explicitar os movimentos que caracterizam o referido reformismo de base econômica, ratificado a partir de pactos globais, reclamando e caracterizando novos reordenamentos funcionais à pedagogia universitária para formação de professores, ou, proceder a identificação de movimentos que apontam para a superação desta racionalidade.

O anunciado exercício teórico se estrutura a partir da elucidação da natureza econômica à ideia de pacto, sua influência como matriz de orientação para o redesenho da pedagogia universitária, enquanto consenso para desenvolvimentismo e seus reflexos sobre a pedagogia universitária para formação de professores no sistema educacional brasileiro.

4.1 NATUREZA E RAZÃO ECONÔMICA PARA O PACTO

O conjunto das reformas, que a partir da década de 1980 responde por grande impacto sobre o estado brasileiro e suas políticas sociais, parece carregar a expectativa de entrada política e econômica do país em uma matriz de forte consenso global, articulada à promessa de retomada do desenvolvimento econômico, conseqüentemente, também social (SGUISSARDI, 2009).

Essa expectativa evidencia a natureza economicista do referido pacto, articulado às novas demandas da organização econômica mundial e seus mutantes arranjos produtivos, que autores como Ianni (2010) e Dias Sobrinho (2010) chamam de globalização, enquanto matriz econômica, política e cultural da nova ordem mundializada do capital (CHESNAIS, 1996).

Ianni (2010, p. 58) reconhece a globalização, em suas características contemporâneas, como um “novo surto de mundialização do capitalismo como modo de produção, em que se destacam a dinâmica e a versatilidade do capital como força produtiva”. Ou seja, o modelo de globalização vigente tem por base a primazia do econômico, manifesto na racionalidade mercadológica.

Essa racionalidade compreende que tudo tende a ser mercantilizado, produzido e consumido como mercadoria, permeando e organizando progressivamente os mais diversos círculos de relações sociais. “Os princípios envolvidos no mercado e no contrato generalizam-se, tornando-se padrões para os mais diversos povos, as mais diversas formas de organização social da vida e do trabalho, independentemente das culturas e civilizações” (IANNI, 2010, p. 102).

A globalização, assim, confere ao capitalismo maior poder de universalidade.

Não só subsume as mais diversas formas de capital singular e particular, ou nacional e setorial, como se torna parâmetro universal das atividades e relações desenvolvidas por indivíduos e povos, por empresas e conglomerados internacionais e transnacionais, por governos nacionais e organizações multilaterais. (IANNI, 2010, p. 70).

Ainda, segundo Ianni (2010, p. 99), a globalização se manifesta na “tradução da ideia de que o capitalismo é um processo civilizatório não só “superior”, mas também mais ou menos inexorável”, sendo que a própria atuação de organismos como a ONU se destina a induzi-lo como pacto global, nos moldes da racionalidade

ocidental.

Dias Sobrinho (2010, p. 47) ressalta que a globalização figura associada à ideia de desenvolvimento e progresso, fortemente articulada à tecnologia, à ciência e à indústria, como principais vetores da acumulação capitalista contemporânea. Assim, a globalização se apresenta como organizadora das novas configurações econômicas, “impulsionada pelos organismos multilaterais e meganacionais, caracteriza-se sobretudo pela desregulamentação e a abertura dos mercados, possibilitando uma extensa rede de intercâmbios e interdependências comerciais em todo mundo”.

Gentilli (2002) nos ajuda a compreender a racionalidade economicista do referido pacto global e seus primeiros movimentos como proposta reformista articulada à ideia de consenso, que também chamou de falsificação do consenso, com grande impacto sobre o Estado em suas políticas sociais. Para o autor, a referida proposta se apresentou à história, em especial nos países latino americanos, sobre a nomenclatura de *Washington Consensus*, ou seja, Consenso de Washington.

O Consenso de Washington, sustentado em um aparente acordo global, implicou em um conjunto de reformas direcionadas a garantir um rigoroso programa de ajuste econômico, promovido por organismos financeiros internacionais tais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, que previa, entre outros itens, profunda disciplina fiscal; redefinição da prioridade dos gastos públicos; reforma tributária; liberação do setor financeiro; manutenção das taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; privatização de empresas estatais. (PORTELA FILHO, 1994; PEREIRA, 1996; SILVA 2002).

Para Gentilli (2002) e Sguissardi (2009) a referida proposta responde pelo princípio básico, supostamente consensuado, de que a razão da crise está na própria ideia de ineficiência e burocratização do Estado, que deve ser minimizado, enquanto agente de distribuição e regulação das políticas sociais. Ou seja, enquanto Estado interventor.

A suposta incompetência do Estado para administrar as políticas sociais, impacta na própria ideia de modernização do campo educacional, entendida aqui na sua capacidade de responder articulada e subordinadamente às demandas que o mercado de trabalho formula.

Essa proposição parece justificar a necessidade de promoção de uma

reforma administrativa que reconheça o mercado como único agente capaz de desenhar um papel eficaz na “destinação de recursos e na produção da informação necessária para a implementação de mecanismos competitivos meritocráticos que orientem os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que atuam nelas” (GENTILLI, 2002, p. 19).

Trata-se, enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o método e a capacidade dos consumidores. A educação deve ser pensada como um bem submetido as regras diferenciais da competição. Longe de ser um direito do qual gozam os indivíduos, dada sua condição de cidadãos, deve ser transparentemente estabelecida como uma oportunidade que se apresenta aos indivíduos empreendedores, aos consumidores “responsáveis”, na esfera de um mercado flexível e dinâmico (mercado escolar).

Assim, a educação, especialmente a educação superior, e nesta a pedagogia universitária, se vê lançada à esfera do mercado, quando não caracterizada como serviço mercantil, portanto, acessada como bem econômico, insumo para competitividade de mercado, ajustada às lutas e aos interesses da prática econômica.

A educação, especialmente a superior, é convocada para produzir essas condições básicas para aumentar a competitividade, hoje entendida como a alma do desenvolvimento. Ela é instada a responder mais efetivamente as urgências da economia; neste mesmo gesto ela se transforma (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 62).

Por essa razão é possível afirmar que a pedagogia universitária vem sendo carregada de novos contornos funcionais, tendo de responder, tanto às próprias contradições da proposta de globalização econômica, quanto aos processos de transformação política, econômica e social desencadeados pelo referido ideário reformista.

Assim, a educação de modo geral, nesta a pedagogia universitária, se vê afetada pelos arranjos reformistas de matriz econômica, pactuados a partir de uma racionalidade global (IANNI, 2010), sendo funcionalmente redesenhada para melhor responder como agente de reprodução e legitimação da referida racionalidade (DIAS SOBRINHO, 2010).

Contudo, antes de buscarmos a percepção desses novos contornos reclamados à pedagogia universitária, no sistema educacional brasileiro, figura pertinente a identificação, no contexto educacional mundial, de experiências que referendam o anunciado redesenho funcional de tal pedagogia, a partir de políticas de consenso, demarcadas pelos pactos globais de matriz econômica. Como referência, apresentamos, aqui, o esforço da União Européia em pactuar sobre uma política de pedagogia universitária para o conjunto dos países membros do bloco econômico europeu, oficializada no documento denominado de Declaração de Bolonha.

4.2. A DECLARAÇÃO DE BOLONHA COMO REFERÊNCIA PARA O REDESENHO CONSENSUANTE NA PEDADOGIA UNIVERSITÁRIA

É na chamada União Européia, bloco econômico fruto do projeto de globalização, enquanto pacto continental para a competitividade no mercado mundial, que podemos identificar, para o campo da pedagogia universitária, um movimento reformista que bem caracteriza a ideia de consenso e a ordenação funcional da educação para a competitividade mercadológica.

Esse movimento reformista denominado de Processo de Bolonha, a partir de declaração conjunta de 1999, dos países membros da União Européia, propaga-se como uma necessária reforma na educação superior em nome da construção de cidadãos com visão europeia, engajados com a comunidade em expansão e comprometidos com o conceito de cultura e valores europeus.

A Europa do Conhecimento é agora por todos reconhecida como um factor imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Europeia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milênio, a par com a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

A proposta de reforma objetiva “aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atracção que a sua cultura tem por outros países” e é

justificada pela “importância do ensino e da cooperação pedagógica no desenvolvimento e fortalecimento de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas” (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Vale o destaque de Ianni (2010, p. 99) que reconhece, ao discutir o processo de globalização capitalista,

[...] que no ideário da teoria da modernização estão presentes a democracia, os direitos de cidadania; a institucionalização das forças sociais em conformidade com padrões jurídico-políticos de negociação e acomodação; o estabelecimento das condições e limites das mudanças sociais; as garantias contra as ideias revolucionárias traduzidas em práticas; a precedência da liberdade econômica em face da política; a primazia da cidadania política em face da social e cultural.

Não obstante, há a manifestação de pesquisadores reconhecendo o Processo de Bolonha como movimento educacional e pedagógico, ou seja, como uma suposta releitura paradigmática da educação superior no contexto europeu (MAGALHÃES, 2011). Autores como Robertson (2009, p. 409) mostram que, na prática, o Tratado de Bolonha, no novo contexto da mundialização do capital, não supera os movimentos das “mudanças mais amplas que estavam em curso na economia global em função da globalização da economia, da transnacionalização da produção e dos mercados financeiros em nível material e o deslocamento, em nível ideológico, do keynesianismo para o neoliberalismo”.

Para o autor, estes movimentos afetaram de forma direta a União Europeia e a forçaram a um cenário de reestruturação. “Para ser competitiva na economia global, a Europa teve de se transformar na direção do livre comércio e de um mercado livre”.

O imperativo para a Europa progredir como um projeto político e econômico de modo mais geral, e como uma economia baseada no conhecimento mais especificamente, está ligado aos Estados Unidos e ao declínio da participação da Europa na produção mundial de bens. Por este motivo, os Estados Unidos e a União Europeia partilham um interesse comum na expansão da economia de serviços globais – incluindo a educação superior como um mercado, como um motor para a inovação e um setor-chave no desenvolvimento de novas formas de propriedade intelectual (ROBERTSON, 2009, p. 409)

Essas constatações levam Cabrito (2009) a identificar, entre outros, objetivos economicistas na proposta de reforma da educação superior da União Europeia. A própria Declaração aponta como princípios básicos da proposta

reformista do Tratado, a adoção de sistemas de graus de ensino superior comparáveis; a adoção de uma estrutura das formações de ensino superior em ciclos de igual duração nos Estados-membros; o estabelecimento de sistema de créditos com vistas a medir o valor dos diplomas de estudos superiores; a promoção de mobilidade de estudantes, professores e investigadores; a cooperação para avaliação da qualidade do ensino superior; e a promoção de dimensão europeia no ensino superior (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Cabrito (2009), em estudo que busca estabelecer as características da educação superior europeia antes e pós-Bolonha, constata, que na prática, o que ocorre é um aprofundamento da racionalidade privatista do ensino superior; da opção por um modelo de oferta técnico-profissionalizante com maior aligeiramento formativo; manutenção da orientação para diversificação e privatização das fontes de financiamento com venda de serviços à comunidade e contribuição ativa dos estudantes.

Constatações que o levaram a concluir:

Parece-me ser lícito afirmar que a aplicação do disposto na Declaração de Bolonha: reflete-se negativamente nas despesas que os estudantes e respectivas famílias são forçados a realizar; não tem tido resultados na promoção da empregabilidade e da competitividade; pode ter efeitos muito negativos em termos de mobilidade; fomenta as desigualdades sociais entre os indivíduos e Estados-membros; não contribui para o reforço da coesão social; contribui para a privatização do espaço público de educação e permite aos Estados-membros a realização de enormes poupanças com o ensino superior (CABRITO, 2009, P. 58).

Seguindo o raciocínio do autor, percebemos que esta proposta reformista tem especial incidência sobre a metodologia de ensino e trabalho do professor, que deve, agora, exercer outro papel, outra função, deslocando suas preocupações do campo dos conteúdos para o ensino baseado em competências. Na sociedade do conhecimento, na qual impera o princípio da aprendizagem ao longo da vida, que se assenta na necessidade de reconhecer, validar e certificar competências, o professor, em sua prática docente, é deslocado do princípio do ensino para o da aprendizagem, enquanto potencialização das competências individuais em nome do coletivo.

Essa exigência de mudança da função do trabalho docente não é acompanhada de políticas de valorização desse profissional. Embora extensa, vale a citação de Cabrito (2009, p. 50)

Com Bolonha, o número de horas de trabalho do professor aumentou consideravelmente, pois as exigências que lhe são feitas não são acompanhadas, por exemplo, por atribuição de um menor número de alunos ou de cursos. Após Bolonha, o trabalho do professor multiplicou-se e diversificou-se. Para além das aulas e dos exames, o professor acompanha muito de perto seus alunos, em horas de tutoria e atendimento individual e coletivo, presencial e ou *on line*. O esforço que uma participação mais diversificada do docente exige explicar que seu trabalho tenha aumentado muito. Perante o aumento do trabalho do docente com seus alunos seria de esperar que àquele fosse atribuído menor número de turmas, mas a verdade é que, em virtude da “necessidade” de diminuir as despesas com o pessoal docente, os professores viram aumentadas e diversificadas suas formas de participação no ensino sem qualquer benefício, seja ele em tempo de trabalho letivo, em tempo de “carreira” ou em benefícios salariais e sociais.

Dias Sobrinho (2010, p. 218) denomina esse cenário, de capitalismo acadêmico globalizado que “faz da universidade e instituições educativas em geral empresas de negócios sem fronteiras, o indivíduo social se transforma em cliente, a sociedade se degenera em mercado”. Mentalidade que desestabiliza a educação superior como bem público e insere a sua reforma no contexto geral da globalização de matriz econômica.

O referido movimento demarca profundamente a pedagogia universitária caracterizada por progressiva homogeneidade, tanto pelo conteúdo a ser ensinado, e pela padronização metodológica da atuação docente, quanto pela gestão de competências e habilidades demandadas por um mutante mercado. “Daí a necessidade de adaptar os currículos às demandas e às características do mercado de trabalho, impulsionar a mobilidade de estudantes, professores e funcionários e, não menos importante, tornar a educação superior atraente no mercado global” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 173).

Esse modelo de redesenho da pedagogia universitária, articulado pelo Tratado de Bolonha, possibilita reconhecer a função instrumental da educação superior no contexto da reestruturação produtiva referendada pela lógica de mercado. Movimento que fundamenta a racionalidade reformista, pactuada como consenso para a mudança e desenvolvimento, com forte impacto sobre o sistema universitário de países em desenvolvimento como o Brasil.

4.3. OS CONTORNOS FUNCIONAIS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA A PARTIR DA POLÍTICA DE CONSENSO

Conforme já mencionado anteriormente, desde a década de 1950, o Brasil vem se demonstrando simpático e muito interessado em acordos que caracterizam nosso alinhamento aos ordenamentos externos, com especial incidência sobre o sistema educacional, tendo como exemplo característico dessa política os acordos MEC/USAID²⁹ de 1965 e 1967 (FÁVERO, 1977; CUNHA; GÓES, 2002; SILVA, 2002).

Essa intervenção externa, comumente anunciada como acordos de colaboração cultural ou técnica, legitima o modelo norte americano³⁰ como principal referência, que para o campo da política reformista educacional Silva (2002) denominará de intervenção consentida.

Vale a referência de Cunha (1988, p. 28),

O apoio do Estado aos interesses mediatos e imediatos dos grupos econômicos constituídos de capital multinacional se juntava ao abandono da política externa independente, pelo alinhamento incondicional ao “mundo livre”, isto é, com os EUA, na predisposição dos novos detentores do poder para com a busca de ajuda técnica e financeira para mudar a face do Brasil, de modo a torná-la cada vez mais parecida com a do “país líder do ocidente”. Em resposta, generosos empréstimos do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, além de outras instituições, públicas e privadas, acompanharam consultores técnicos para atuar junto aos governos federal e estaduais, às superintendências regionais de desenvolvimento e às

²⁹ Favero (1977) define a relação MEC/USAID como acordos firmados entre o Governo Brasileiro e a United States Agency for International Development objetivando o assessoramento de técnicos americanos aos técnicos brasileiros encarregados de estudar a reforma do ensino superior. Segundo a autora, os acordos assinados especificamente para o ensino superior foram dois, um em 1965 e outro em 1967, estruturados a partir da composição de uma equipe mista, com cinco membros de cada país, que atuaria junto ao MEC como Equipe de Planejamento do Ensino Superior, posteriormente, como equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior.

³⁰ Para referendar os citados acordos entre Brasil e Estados Unidos a partir da década de 1950, com a anunciada finalidade de cooperação cultural, Fávero (1977) apresenta os principais: a) Convênio Cultural de 17/10/1950, pelo qual as partes se obrigavam a apoiar e permitir assistência financeira, prestados por organizações ou particulares, aos institutos culturais já criados ou a serem criados em seu território. Permitiam, ainda, a abertura e manutenção de outras instituições, tais como bibliotecas, centros cinematográficos e escritórios de informações; b) Acordo Geral de 19/12/1950, que preconizava o estabelecimento de intercâmbio de conhecimentos técnicos, a cooperação em atividades correlatas como também contribuir para um desenvolvimento equilibrado e coordenado dos recursos econômicos e da capacidade produtiva do Brasil; c) Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais de 30/05/1953, onde foi estabelecida a oferta pelo Governo americano, ao Governo brasileiro, de serviço técnico especializado em qualquer setor de atividades que se relacionasse com nosso desenvolvimento econômico.

empresas estatais. Ao mesmo tempo que centenas de intelectuais, professores, cientistas, técnicos e artistas brasileiros deixavam o país por causa da perseguição política, da falta de condições de trabalho ou de ambas as coisas, milhares de consultores norte-americanos aqui desembarcavam como agentes do desenvolvimento e da modernização.

A Intervenção técnica, nas décadas de 1970 a 1990, justificada pela crescente crise econômica, será legitimada pela necessidade de reformulação do endividado Estado Brasileiro (PEREIRA, 1996), facilitando a entrada oficial do Brasil no ideário reformista de base consensual, caracterizado pelo consentimento oficial à entrada de agentes externos, especialmente Norte Americanos, como técnicos de Reforma do Estado (PEREIRA (1996).

Apresentando-se como um movimento supraestatal, no qual o próprio estado é objeto, uma vez que demanda como principal aparelho a ser modernizado, o referido projeto reformista se apresenta como pacto necessário, caracterizado pelo ideário de consenso e como movimento global e inevitável (GENTILLI, 2002; YARZABAL 2002). Ou seja, justificado pela racionalidade globalizante de caráter econômico, que instrumentalmente subjuga o estado, passando a exigir das estruturas sociais, em especial da educação, também da pedagogia universitária, nos países em desenvolvimento como o Brasil, alta funcionalidade técnica e pragmática.

A Proposta reformista pela qual o Brasil pactua e aceita as matrizes político-econômicas derivadas do Consenso de Washington, além de ajustes fiscais e do balanço de pagamentos, também previa e induzia para reformas estruturais, orientadas para o mercado (PEREIRA, 1996, SILVA 2002). Para tanto, dispunha, como agentes monetários, de organismos financeiros como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, enquanto mecanismos garantidores dos profundos

[...] ajustes impostos pelo ideário neoliberal e, então sumarizados, pelo Consenso de Washington: busca de equilíbrio orçamentário, abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação do mercado interno e das relações de trabalho, redução dos gastos públicos e privatização de empresas e serviços estatais ou públicos (SGUISSARDI, 2009, p. 60).

Esse ideário de reformas estruturais afeta diretamente o ensino superior brasileiro, que se vê orientado por princípios reformistas propostos pelo Banco Mundial, que concebe a educação superior como insumo para o desenvolvimento econômico e social (SILVA, 2002).

Sguissardi (2009) apresenta a síntese das orientações do Banco Mundial que dizem do fomento à diversificação das instituições de ensino, dando ênfase à criação de instituições isoladas, escolas técnicas, cursos de ciclo curto e ensino a distância; diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais com a redução do investimento estatal nas instituições públicas senão por critérios de qualidade; captação de recursos pelas próprias instituições por meio de contratos de prestação de serviço e contratos de pesquisa com empresas; redefinição da função do governo no ensino superior diminuindo a preocupação com o aporte financeiro e investindo mais no controle, fiscalização e avaliação; e, por último, a prioridade dada aos objetivos da qualidade e da equidade, especialmente centrado na distribuição de recursos financeiros por critérios de desempenho.

Em resumo, as necessidades do ajuste econômico e fiscal dos países em desenvolvimento, as premissas da análise econômica do tipo custo/benefício norteiam as principais diretrizes do Banco para as reformas dos Sistemas de educação superior nesses países: priorizam-se os sinais do mercado e o saber como bem privado (SGUISSARDI, 2009, p. 63).

Assim, seguindo o raciocínio de Sguissardi (2009, p. 285), a instituição universitária no Brasil, antes mesmo de conseguir se firmar como sistema universitário ou romper com a proposta formativa centrada no princípio técnico-profissional, já se vê lançada à necessidade de se adaptar aos chamados modelos de ocasião denominados de “universidade neoprofissional, heterônoma, competitiva, ‘universidade mundial do Banco Mundial’ ou de modelo anglo-saxônico”, que Chauí (1999) identifica a partir de expressões como universidade funcional, de resultados e operacional³¹.

A fragmentação e desarticulação crescente e ilimitada de todas as esferas e dimensões da vida social exige que se volte a articulá-las e isso é feito por meio da administração. A rearticulação administrada transforma uma instituição social numa *organização*, isto é numa entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição. (CHAUÍ, 1999, p. 218).

³¹ Ao analisar a Universidade a partir da década de 1970, Chauí (1999, p. 220) a classifica a partir de três movimentos principais, que denominou de universidade funcional (década de 1970), universidade de resultados (década de 1980) e universidade operacional (a partir da década de 1990), afirmando que “enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, e a universidade de resultados estava voltada para as empresas, a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras a universidade está virada para dentro de si mesma”.

Não obstante, a promulgação da Carta Magna da redemocratização brasileira de 1988 salvaguardando a natureza e finalidade da educação como direito público e de responsabilidade do Estado é perceptível a incidência e incorporação dos traços reformistas, que na prática lançam o sistema educacional às regras do mercado enquanto bem privado, transformando a educação de direito em categoria de serviço e restringindo a função da universidade à prestação de serviço. Isso confere “um sentido bastante determinado à idéia de autonomia universitária, e introduz o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário, como transparece no uso de expressões como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade” (CHAUI, 1999, p. 215).

Os indicadores do referido reformismo privatista se apresentam, por exemplo, na expansão da oferta do ensino superior e na sua adequação aos marcos regulatórios. Zainko (2009, p. 36) nos ajuda a entender que a educação superior no Brasil, a partir da década de 1970 até a década de 1990, apresentou um crescimento meramente vegetativo, iniciando um processo de expansão somente a partir de 1996, contudo, centrado na iniciativa privada.

Em uma década (1996-2007), segundo dados do Censo de Educação Superior 2007, outras 1.387 novas escolas de nível superior foram criadas. O aumento do número de instituições desencadeou uma elevação no número de matrículas, que chegaram a 4.880.381 de alunos matriculados em 2007. Porém este crescimento se deu majoritariamente na educação superior privada de tal sorte que desse total 25,4% das matrículas são em instituições públicas e 74,6% em instituições privadas.

Sguissardi (2009, p. 152) também ajuda a compreender estes indicadores quando demonstra que “de 1994 a 2000, para um aumento total de 38% do número de IES no país, o das IES privadas cresceu 58% e o das IES públicas diminuiu 23%”.

Os números recebem ilustrativo auxílio e sustentação do marco legal, quanto à configuração privatista da educação no Brasil, em especial da nova LDB de 1996 e dos inúmeros decretos e portarias derivados da referida LDB, tais como Decretos n. 2.207/1997, 2.306/1997 e 3.860/2001 e Portarias 637, 638, 639, 640 e 641, todas de 1997, entre outras, representando, para usar uma terminologia de Sguissardi (2009) um verdadeiro aparato de “reformas pontuais”.

Esse aparato legal demarca, respectivamente, o esforço por reafirmar o princípio público e privado da oferta de ensino superior; sua progressiva estratificação institucional com variados graus de abrangência ou especialização; a aposta na diversificação institucional configurando novas formas de organização acadêmica: universidades, centros universitário, faculdades integradas, faculdades, institutos e escolas superiores; a abertura para oferta de ensino superior a distância; implementação de sistemas de avaliação institucional e o denominado Exame de Cursos.

Pertinente destacar os apontamentos de Silva (2002, p. 15) ao afirmar que

[...] a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 e da Emenda Constitucional n. 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentada pela lei n. 9.424/96; a prioridade no ensino fundamental; a lei n. 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação; o decreto-lei n. 2.208/97 e o sistema de avaliação institucional colocam a educação pública no país em consonância com as políticas e estratégias do Banco Mundial.

Segundo Chauí (1999), o aparato legal que materializa a proposta reformista em trânsito na década de 1990, busca despersonificar a universidade pública, aprofundando sua transmutação de instituição social para organização social, fundamentando, inclusive, uma nova razão funcional do Estado face à universidade. Reduziria “o seu papel de prestador direto de serviços, mas manteria o papel de *regulador, provedor e promotor* desses serviços” (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p. 40), lhe conferindo o princípio de ente público gerencial, desenvolvendo a ideia de oferta de serviços a partir de princípios administrativos.

Essa transposição da educação, conseqüentemente, da universidade, para a esfera legal das organizações sociais, ainda pública, mas não necessariamente estatal, passando a reclamar uma gestão de controle a partir de regulação executiva e de profissionalização dos serviços, parece naturalizar a necessidade de novos movimentos de capacitação/formação dos servidores/professores, agora, a partir de um ideário de gestão administrada.

Faz-se pertinente a observação de que é concomitante à implementação da agenda neoliberal, na década de 1990, que o Brasil figura no ideário reformista demarcado pelo esforço do consenso, proposto e coordenado pela UNESCO, que por sua vez, apresenta-se como um movimento de superação das propostas

neoliberais de reforma da educação superior (YARZABAL, 2002).

A reforma articulada pela UNESCO, anunciando-se para além da proposta de Washington, que propunha a reforma do Estado com vista ao mercado neoliberal (PEREIRA, 1996), e da proposta de Bolonha, que se apresenta como projeto de ensino superior com vistas à competitividade economicista (CABRITO, 2009), apresenta-se como alternativa frente às reformas de carácter neoliberal, anunciadas pela própria UNESCO, como um modelo que acentuou os índices de pobreza e exclusão social, especialmente nos países em desenvolvimento (YARZABAL, 2002).

Assim, o referido ideário reformista proposto pela UNESCO, a partir da Conferência Mundial da Educação Superior de 1998, passa a ganhar grande destaque e poder de orientação dos ministérios de educação dos mais distintos países, quando da definição das políticas educacionais, especificamente, as políticas de educação superior.

Essas orientações se traduzem, pontualmente, nas políticas de financiamento e gestão da educação superior, acesso e permanência, implantação de métodos educativos inovadores e avaliação, investimento em ciência e tecnologia, políticas de inclusão social e políticas de formação de professores (UNESCO, 1998).

O Brasil, como Estado membro, comunga das orientações e ideários reformistas, fazendo valer a indagação sobre a referida funcionalidade da educação superior proposta pela UNESCO, quando de sua materialidade como política educacional no contexto do sistema educacional brasileiro. Ou seja, em conformidade a Goergen (2006), estudar e identificar a capacidade da educação superior de superar a falácia performista de mera adequação, aproximação e adaptação das instituições de educação a serviço do modelo político-econômico vigente.

A referida indagação se justifica pela própria dificuldade de superação da agenda reformista neoliberal e privatizante em curso no Brasil. O Observatório da Educação Superior³², vinculado à Universidade Federal do Paraná – UFPR, ao

³² O Observatório da Educação Superior, vinculado a linha de pesquisa em Política e Gestão da Educação Superior do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná, trabalhando, entre outros, com o banco de dados do Censo da Educação Superior, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, objetiva a sistematização e divulgação de dados e análises sobre política de educação superior, em especial as relacionadas à formação inicial e continuada de professores. Conferir site: www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br

trabalhar com os dados do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, potencializa uma leitura evolutiva do número de instituições de educação superior - IESs por categoria administrativa entre os períodos de 1991 a 2010, evidenciando a manutenção da mencionada agenda.

Os dados que demarcam o período de 1991 a 1997, período caracterizado pela forte incidência das políticas reformista de caráter neoliberal, evidenciam tanto a baixa preocupação com a expansão da oferta de educação superior, e a prevalência de incentivo ao setor privado; quanto a própria redução das IESs públicas, uma vez que em 1991 respondia por 222 IESs e em 1997 por 211 IESs. Confere TABELA 1.

Ano	Total	Públicas	Privadas
1991	893	222	671
1992	893	227	666
1993	873	227	652
1994	851	218	633
1995	894	210	684
1996	922	211	911
1997	900	211	689

TABELA 1 – IES por Categoria Administrativa – Brasil 1991 – 1997
 FONTE; Observatório da Educação Superior UFPR - Modificado pelo autor 2012.

Considerando os dados que demarcam o período de 1998 a 2010, período que passa a congrega as orientações articuladas pela UNESCO para as políticas de educação superior, tanto não é possível visualizar uma ruptura com a agenda neoliberal, no âmbito da expansão da educação superior, quanto se visualiza um aprofundamento dramático da racionalidade privatista. Confere TABELA 2.

Ano	Total	Públicas	Privadas
1998	973	209	764
1999	1.097	192	905
2000	1.180	176	1.004
2001	1.391	183	1.208
2002	1.637	195	1.442
2003	1.859	207	1.652
2004	2.013	224	1.789
2005	2.165	231	1.934
2006	2.270	248	2.032
2007	2.281	249	2.032
2008	2.252	236	2.016
2009	2.314	245	2.068
2010	2.378	278	2.100

TABELA 2 – IES por Categoria Administrativa – Brasil 1998 – 2009
 FONTE; Observatório da Educação Superior UFPR - Modificado pelo autor 2012.

Esses dados são reforçados pela recorrente dificuldade de aprovação do projeto lei de reforma da educação superior encaminhado pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional em junho de 2006. Dificuldade que caracteriza a potencialidade da racionalidade reformista neoliberal, constatando-se a não prevalência de políticas heterodoxas na economia ou antineoliberais em qualquer campo da administração pública.

Para Sguissardi (2009), a dificuldade da governabilidade a partir de uma agenda para além dos direcionamentos neoliberais vem precipitando a manutenção das chamadas “reforma pontuais”. Caracterizadas pela reaplicação de instrumentos legais que tanto não conseguem disciplinar a escalada privatista da educação superior, quanto aprofundam, progressivamente, a descaracterização do sistema universitário brasileiro em sua anunciada - Constituição de 1988 - natureza indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, prevalecendo o modelo de universidade de ensino.

da Reforma da Educação Superior, foi antecipado no governo Lula, por quatro leis e um decreto (*decreto-ponte*), que, as leis, optam mais para a continuidade do que para a descontinuidade das políticas anteriores no setor e que, direta ou indiretamente, condicionam ou limitam os eventuais avanços desta futura lei, que possuiria, entre seus objetivos, o fortalecimento do setor público e a regulação do sistema, em especial em seu setor privado/mercantil (Sguissardi, 2009, p.218).

As leis supracitadas pelo autor diz da Lei nº 10.861/2004 que dispõe da criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), extinguindo o denominado Exame Nacional de Cursos (Provão); Lei nº 10.973/2004 que dispõe do incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo; Lei nº 11.079/2004 que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada (PPP) no âmbito da administração pública; Lei nº 11.096/2005 que institui o Programa Universidade para Todos (ProUni); e o Decreto nº 5.773/2006 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Destaque-se, ainda, a necessidade de contabilizar a política de intensificação de fundos de financiamento para cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior privadas.

Esses movimentos sinalizam que as propostas reformistas implementadas pelo sistema educacional brasileiro, mesmo a partir da incidência articulada pela UNESCO, são frágeis diante da lógica das “Reformas Pontuais”.

A manutenção de movimentos reformistas fragmentados, consolidando dispositivos legais que garantem a progressiva flexibilização da política nacional de educação superior; o aprofundamento da expansão de oferta pelo fortalecimento da iniciativa privada; e a consequente busca de alinhamento das políticas nacionais de educação superior às diretrizes consensuadas apontam para a legitimação das condições de reprodução da agenda neoliberal.

A reprodução da agenda neoliberal caracterizada pela busca de alinhamento das políticas educacionais aos pactos globais hegemônicos não apenas legitima um redesenho funcional da pedagogia universitária brasileira, como dificulta o surgimento de movimentos contraditórios, como possibilidade de pautar, no conjunto das reformas em vigor, uma identidade política à pedagogia universitária nacional.

A redução das possibilidades contraditórias, por sua vez, indica a manutenção ou o aprofundamento do ordenamento político-epistemológico que historicamente caracterizou a pedagogia brasileira, centrado na formação técnico

profissional para o desenvolvimento do capital humano individual e marcado pela progressiva descaracterização da formação técnica, científico-pedagógica e política dos sujeitos.

Convém anunciar que a referida fragilidade da proposta articulada pela UNESCO, quanto à superação da agenda reformista neoliberal, também é percebida no conjunto das políticas para a pedagogia universitária de formação de professores no sistema educacional brasileiro. Contudo, não podemos deixar de identificar resultados positivos na implementação de propostas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) de 2007, que tem conseguido aumentar em 30% as matrículas em cursos de formação de professores nas universidades públicas na modalidade presencial (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Essas constatações justificam o aprofundamento do estudo e alimentam o desejo de percepção de uma política de formação de professores como responsabilidade e função da pedagogia universitária pública, a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

4.4 OS REFLEXOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DAS POLÍTICAS MEDIADAS PELO IDEÁRIO DE PACTO

A política brasileira de consentimento à intervenção externa nos programas de reforma educacional (SILVA, 2002), parece ganhar profundidade, no atual contexto, pela busca de alinhamento do sistema educacional a um suposto pacto articulado por uma racionalidade de consenso global (GENTILLI, 2002), agora, mediado pela UNESCO, enquanto organismo para educação e cultura da ONU.

A UNESCO, ao agenciar o ideário de pacto global para a mudança e desenvolvimento da educação superior, apresenta-se como organismo suprapartidário e supraideológico capaz de orientar e fomentar reformas educacionais superadoras das propostas neoliberais financiadas por agências internacionais como FMI e Banco Mundial (YARZABAL, 2002).

Essa expectativa é assumida, inclusive, pelo sistema educacional brasileiro

quando, por ocasião da reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de (9) anos e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, incorporando, quer no Parecer CNE/CEB n 11/2010, ou no Parecer CNE/CEB n 05/2011, a compreensão de que:

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos [...]. Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses (PARECER CNE/CEB n. 05/2011, p. 8).

A referida transposição do ideário neoliberal de qualidade educacional vinculada aos conceitos de eficácia e eficiência, para os propostos pela UNESCO de relevância, pertinência e equidade, parece, no âmbito das políticas de formação de professores no Brasil, não conseguir romper, quando não aprofunda, sua histórica opção por matrizes profissionalizantes, por reformismos pontuais e pelo incentivo ao privatismo educacional.

É sintomático desse movimento, por exemplo, a incorporação, na LDB 9394/96, de terminologias como extraordinário aproveitamento de estudos (Art. 47); aproveitamento da formação e de experiências (Art. 61); e programa de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior. Proposições que abrem caminho jurídico adequado às políticas de formação de professores, que embora se justifiquem a partir de um modelo de racionalidade prática³³, efetivamente tem se configurado em uma política de formação aligeirada, improvisada e fragmentada.

O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação. Assim como não basta o domínio dos conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a

³³ Pereira (1999, p. 114) ajuda a entender o modelo de racionalidade prática como proposta formativa superadora da racionalidade técnica e a partir da qual o professor é considerado um profissional que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica. Assim, “a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados”.

prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. (PEREIRA, 1999, p. 115)

É possível afirmar que a proposta de reforma educacional articulada pela UNESCO começa a ganhar contornos formais no documento lançado em 1995, reproduzido no Brasil em 1999, sob o título Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior, que se denomina como documento descritivo das tendências do ensino superior no mundo em tempos de constante transformação.

Esse documento, articulado aos conceitos de mudança e desenvolvimento, apresenta-se como uma leitura normativa e adaptativa da sociedade ao desenvolvimentismo econômico capaz de promoção social e sustentabilidade. Assim, as tendências políticas para o ensino superior que melhor se adaptam às marcadas exigências de mudança econômica e dos arranjos produtivos no monopolizado e mundializado sistema capitalista figuram, também, como políticas orientadas e indicadas para todos os países membros (UNESCO, 1999).

A UNESCO (1999) propõe, assim, uma funcionalidade ao ensino superior que figuraria a partir de indicadores como relevância, qualidade e internacionalização, porém, esses indicadores figuram a partir de uma ótica adaptativa e passiva ao desenvolvimentismo sistêmico da ordem economicista e não analítico ou intervencionista.

Essa ótica adaptativa reforça movimentos já contestados como a diversificação e a flexibilidade institucional, a centralidade reducionista à lógica do ensino, o investimento na construção de pareceria empresarial, a internacionalização como abertura para a política e incidência externa, ou seja, a opção por uma racionalidade de desenvolvimento economicista (UNESCO, 1999).

O referido ideário reformista, para além do proposto rompimento com as reformas neoliberais, apresenta-se, na prática, altamente conservador e adaptativo. Ao fazer referência, por exemplo, à nova relevância do ensino superior, a UNESCO (1999) assume afirmativas como: equipar os alunos com qualidades como iniciativa, atitude empresarial e adaptabilidade; estar atento às mudanças no mercado de trabalho, adaptando a elas o currículo e a organização do ensino; envolvimento ativo da comunidade acadêmica com parceiros econômicos; pedagogia dos parceiros. Ou seja, restringe à lógica do mercado o eixo articulador dos processos formativos e da função social da educação superior.

Esses pressupostos restringem a proposta de qualidade a partir da avaliação da produtividade dos professores e dos sistemas, abandonando movimentos, como, por exemplo, a pesquisa do princípio pedagógico da avaliação, restringindo-o a um indicador de funcionalidade produtiva.

Assim, o próprio movimento de internacionalização do ensino superior é interpretado, restritivamente, a partir da natureza global dos mercados de consumo. Ou seja, a internacionalização é medida pela capacidade de promover a integração econômica e política e pela transferência de tecnologias modernas e conhecimento (UNESCO, 1999). O princípio essencial da internacionalização como “cooperação acadêmica, a solidariedade internacional, a liberdade de pensamento” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 184), parece não figurar pertinente.

Essa proposta reformista faz autores como Silva Junior (2005), Sguissardi (2009) e Dias Sobrinho (2010) reconhecerem a continuidade do ideário reformista já articulado pelo Banco Mundial que concebe a educação superior como insumo para o desenvolvimento econômico, social e a implementação, por países como o Brasil, de políticas de reforma educacional acentuadamente pragmáticas.

É destacando sua natureza pragmática que a UNESCO (1999) conclui o documento, propondo uma caminhada para a renovação do ensino superior materializado no ideário de uma universidade pró-ativa e de uma nova promessa acadêmica, propondo entender as instituições de educação superior como instituições de ensino, enquanto local para treinamento de alta qualidade, mediante acesso por mérito intelectual, com foco na aprendizagem, promovendo a atualização dos conhecimentos e em cooperação com o mundo corporativo.

A natureza pragmática proposta pelo referido documento, para a educação superior, ganha materialidade e consenso a partir da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, como documento derivado da Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada em Paris em 1998.

A anunciada declaração, reafirmando a necessidade da mudança como condição para o desenvolvimento, destaca a função da educação superior ao treinamento com base em habilidades mediante acesso focado no mérito individual (Art. 3), garantindo igualdade de oportunidades pela diversificação institucional (Art. 7).

novos tipos de instituições de ensino terciário: públicas, privadas e instituições sem fins lucrativos, entre outras. Estas instituições devem ter possibilidade de oferecer uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilidades tradicionais, cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos ou módulos, ensino a distância com apoio, etc. (UNESCO, 1998, p. 4)

O documento, exigindo nova proposta metodológica para a educação superior, agora com o campo de interesse profundamente centrado no estudante (Art. 9), também confere a educação superior responsabilidades quanto ao desenvolvimento econômico, fortalecendo os vínculos com o mundo do trabalho, desde a participação de seus representantes nos órgãos que dirigem as instituições, até a proposição de revisão curricular (Art 7); também quanto ao desenvolvimento social entendido como serviço a sociedade, por atividades voltadas a eliminação da pobreza, intolerância, analfabetismo, violência e fome, entre outros (Art. 6) (UNESCO, 1998), que Silva (2002) afirma já ter sido a principal bandeira de justificação para o reformismo economicista coordenado pelo Banco Mundial, no Brasil, entre as décadas de 1970 e 1990.

É a partir desse ideário pragmático que os referidos documentos preveem profunda renovação do sistema educacional, conseqüentemente, do professor e sua formação.

A aludida universidade pró-ativa e a nova promessa acadêmica demanda um novo professor, cuja formação está respaldada na missão e função da própria educação superior: “contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em especial por meio da capacitação de pessoal docente” (UNESCO, 1998, p. 2). Bem como, prevê que “todos os estabelecimentos de educação superior devem estabelecer diretrizes claras, preparando professores nos níveis pré-escolar, primário e secundário, incentivando a inovação constante nos planos curriculares, as práticas mais adequadas nos métodos pedagógicos e a familiaridade com os diversos estilos de aprendizagem” (UNESCO, 1998, p. 5).

Freitas (2011, p. 98) observa que esse novo olhar para a formação do professor não pode ser analisado fora dos novos ordenamentos produtivos capitalizados e de âmbito mundial, caracterizados pelas mudanças na organização do trabalho e pela introdução de novas tecnologias que passam a exigir um novo trabalhador, agora, com:

[...] habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, as quais não podem ser geradas rapidamente no próprio local de trabalho. São habilidades próprias de serem aprendidas na escola, durante a instrução regular. Esta é a raiz do recente interesse das classes dominantes pela qualidade da escola, em especial da escola básica.

No entanto, ainda segundo Freitas (2011, p. 99), esse novo padrão de exploração das classes trabalhadoras traz à cena uma grande contradição do sistema capitalista, uma vez que ele “escamoteia a formação do trabalhador, na medida em que educá-lo é permitir que se torne cidadão consciente das contradições do próprio sistema capitalista”. Contudo,

[...] o novo padrão de exploração com uso de tecnologia sofisticada – que altera a composição orgânica do capital pela complexificação e valorização do capital fixo – exige que a “torneira da instrução”, seja aberta um pouco mais, para formar um novo trabalhador, que está sendo aguardado na produção. A questão que se coloca para o capital é: como instruir um pouco mais sem aumentar o grau de conscientização das classes populares.

Freitas (2011, p. 100) trabalha com a hipótese de que não sendo possível não instruir mais o trabalhador o “capital vai querer controlar um pouco mais a agência escola, de forma a garantir a veiculação de seu projeto político”. Assim, a proposta de formação do novo professor que emerge é a de cooptação, e incorporação desses profissionais a interesses centralizados, razão pela qual, cada vez mais, vê-se que as políticas educacionais e políticas curriculares estão sendo decididas fora da escola e longe dos professores.

Assim, concentrando o olhar sobre a política de formação de professores implementadas no Brasil a partir da proposta da LDB 9394/96 e da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI de 1998, consensuada entorno a proposta da UNESCO, facilmente identificamos forte apego a propostas que a própria LDB 9394/96 chama de treinamento em serviço (Art. 87).

É ilustrativo dessa proposta o estudo de Gatti, Barretto e André (2011), publicado pela própria UNESCO, que ao buscar tecer um estudo do estado da arte das políticas docentes no Brasil, explicitam a articulação da formação dos professores através da implementação do que chamaram de políticas regionais, projetos especiais, ou mesmo, de programas especiais, como política de formação continuada, centrada no treinamento em serviço e, na sua maioria, aportadas em sistemas de formação semipresencial ou a distância.

Entre os programas, projetos e políticas apresentadas pelas autoras, podemos citar o Programa Gestão da Aprendizagem – GESTAR I de 2001; Programa de Gestão da Aprendizagem – GESTAR II de 2004; Programa PROINFANTIL de 2005; Programa Pró-Letramento de 2005; e a própria criação do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, em 2006, que em conformidade as autoras já responde como “um dos principais instrumentos de execução das políticas de formação em nível superior do MEC, ao lado do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 64).

As autoras destacam, ainda, a alteração da estrutura da Capes pela Lei nº 11.502 de 2007, que a responsabiliza pela coordenação da estruturação de um sistema nacional de formação de professores.

Dentre as atribuições recentes, cabe à “nova” Capes, em regime de colaboração com os entes federados e mediante termos de adesão firmados com IESs, induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo; planejar ações de longo prazo para a sua formação em serviço; elaborar programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social por esses profissionais; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação de professores inicial e continuada (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 51-52).

Uma das primeiras iniciativas da Capes, como política de formação de professores, responde pela implementação e gerenciamento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR de 2009, proposta de formação ancorada na continuidade da proposta de formação em serviço, a partir da epistemologia da prática e de programas de formação a distância, que para Freitas (2007, p. 1209), dizem de modalidades já legitimadas como política pública de formação. “As ações do MEC têm se pautado pela continuidade de programas de caráter *continuado e compensatório*, destinados à formação de professores leigos, *em exercício a distância*, em cooperação com os sistemas de ensino”, postergando-se a reivindicação da formação superior dos professores nas universidades.

Vale destacar que para Freitas (2011), a opção pela epistemologia da prática, na formação de professores, vem, progressivamente, caracterizando, de forma reducionista, o conceito de prática social ao conceito de problemas concretos,

o que na prática representa um reducionismo pragmatista à própria formação do professor.

A própria formação inicial dos professores parece não conseguir extrapolar a lógica do reformismo pontual, sustentando-se por meio de políticas públicas que reeditam políticas regionalizadas, projetos e programas especiais, altamente capitalizados, como o Programa Universidade para Todos – ProUni, que prevê isenção fiscal para instituições privadas de ensino superior em troca de vagas nos cursos ofertados com especial destaque para os cursos de licenciaturas, bem como a criação de Fundos de Financiamento como o programa denominado de FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, com condições especiais de pagamento para alunos matriculados em cursos de licenciatura na rede particular de ensino.

A referida iniciativa privatista está caracterizada, também, nos dados apresentados pelo Observatório da Educação Superior vinculado à linha de pesquisa em Política e Gestão da Educação Superior do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPR.

Os dados coletados e sistematizados a partir do Censo da Educação Superior entre os anos de 1991 a 2010 mostram que do total de 1.565.056 de matrículas em cursos de graduação presencial na educação superior em 1991, 605.736 estavam alocadas em instituições públicas e 959.320 em instituições privadas. No ano 2000, esses números chegavam a um total de 2.694.245 de matrículas, com 887.026 em instituições públicas e 1.807.219 em instituições privadas. Os números chegam, em 2010, ao total de 5.449.120 de matrículas, sendo 1.461.696 em instituições públicas e 3.987.424 em instituições privadas. Conforme TABELA 3.

Ano	Total	Públicas	Privadas
1991	1.565.056	605.736	959.320
1992	1.535.788	629.662	906.126
1993	1.594.788	653.516	941.152
1994	1.661.034	690.450	970.584
1995	1.759.703	700.540	1.059.163
			continua

Ano	Total	Públicas	<u>conclusão</u>
			Privadas
1996	1.868.529	735.427	1.133.102
1997	1.945.615	759.182	1.186.433
1998	2.125.958	804.729	1.321.229
1999	2.369.945	832.022	1.537.923
2000	2.694.245	887.026	1.807.219
2001	3.030.754	939.225	2.091.529
2002	3.479.913	1.051.655	2.428.258
2003	3.887.022	1.136.370	2.750.652
2004	4.163.733	1.178.328	2.985.405
2005	4.453.156	1.192.189	3.260.967
2006	4.676.646	1.209.304	3.467.342
2007	4.880.381	1.240.968	3.639.413
2008	5.080.056	1.273.965	3.639.413
2009	5.115.896	1.351.168	3.764.728
2010	5.449.120	1.461.696	3.987.424

TABELA 3 – MATRÍCULAS PRESENCIAIS EM IESs – BRASIL 1991 – 2009
 FONTE: Observatório da Educação Superior UFPR - Modificado pelo autor (2012).

Os dados demonstram o aumento expressivo das matrículas via iniciativa privada. Se tratarmos esses dados a partir das Universidades, modelo institucional objeto da presente pesquisa, é possível observarmos que em 1991 as universidades brasileiras respondiam por 855.258 matrículas nos cursos de graduação presencial, sendo 483.418 em instituições públicas e 371.840 em instituições privadas; em 2000 esses números já correspondiam a um total de 1.806.989 matrículas, com 780.166 em instituições públicas e 1.020.823 em instituições privadas; chegando a 2010 com um total de 2.809.974 matrículas, sendo 1.272.971 na rede pública e 1.537.003 na rede privada, o que demarca, mesmo nas universidades, um crescimento predominante na iniciativa privada. Conforme TABELA 4

Ano	Total	Públicas	Privadas
1991	855.258	483.418	371.840
1992	871.729	500.849	370.880
1993	940.921	525.204	415.717
1994	1.034.726	571.608	463.118
1995	1.127.932	598.579	529.353
1996	1.209.400	626.131	583.269
1997	1.326.459	666.421	660.038
1998	1.467.888	700.539	767.349
1999	1.619.734	725.182	894.552
2000	1.806.989	780.166	1.026.823
2001	1.956.542	816.913	1.139.629
2002	2.150.659	915.902	1.234.757
2003	2.275.094	985.465	1.290.816
2004	2.369.717	1.022.923	1.346.794
2005	2.469.778	1.042.816	1.426.962
2006	2.510.396	1.053.263	1.457.133
2007	2.644.187	1.082.684	1.561.503
2008	2.685.628	1.110.945	1.574.683
2009	2.715.720	1.190.596	1.525.124
2010	2.809.974	1.272.971	1.537.003

TABELA 4 – MATRÍCULAS PRESENCIAIS EM UNIVERSIDADES – BRASIL 1991 – 2009
 FONTE: Observatório da Educação Superior UFPR - Modificado pelo autor (2012).

O observatório mostra, ainda, que a aposta na iniciativa privatista para a evolução das matrículas no ensino superior brasileiro passa, fundamentalmente, pela diversificação institucional, desobrigando a universidade pela formação superior. Ao trabalhar os dados da evolução de matrículas nos cursos de graduação presencial em Faculdades, Escolas e Institutos Superiores, o observatório mostra que em 1991 esse segmento respondia por um total de 484.098 matrículas, sendo 113.052 em instituições públicas e 371.046 nas instituições privadas. Em 2007, o mesmo segmento respondia pelo total de 1.213.971 de matrículas, sendo 77.236 em instituições públicas e 1.136.735 em instituições privadas, ficando latente não

apenas o aumento de matrículas nas Faculdades, Escolas e Institutos Superiores da rede privada, mas também a expressiva diminuição de matrículas na rede pública.

É pertinente, também, observar os efeitos dessa opção política nos cursos de formação inicial de professores, como por exemplo, no curso de Pedagogia, que conforme dados do Observatório, em 2003, correspondia a um total de 282.841 matrículas, estando 99.965 na rede pública e as demais 182.876 na rede privada, sendo que apenas 165.058 estariam especificamente em universidades, estando as demais em outros modelos institucionais de educação superior. Ao compararmos esses dados aos de 2007 há poucas alterações, quando não decréscimos, computando um total de 284.725 matrículas, com 102.365 na rede pública, 182.360 na rede privada, e acomodadas especificamente nas Universidades o total de 161.208 matrículas.

Tratando-se, especificamente dos Cursos de Formação de Professores em Biologia, Matemática, Física e Química, os dados do Observatório, no tocante a relação de oferta público/privada apresenta certa prevalência pela oferta pública, bem como pela oferta via Universidade, que os estudos de Gatti, Barretto e André (2011) atribuem ao fato de que às instituições privadas é pouco atrativa, em termos de custo e lucratividade, a oferta presencial dos referidos cursos de licenciaturas, entre outros.

O Observatório, ao tratar do Curso de Formação de Professores em Biologia, indica que em 2003 o número de matrículas presenciais era de 36.062, sendo 14.547 na rede pública e 21.515 na rede privada, deste total 23.601 matrículas estavam alocadas na Universidade. No comparativo com 2010, os dados do Observatório demonstram um aumento de matrículas com prevalência para a rede pública, do total de 77.818 matrículas, 40.388 na rede pública e 37.430 na rede privada, estando 51.879 alocadas na Universidade. Confere TABELA 5

Ano	Total	Públicas	Privadas	Universidades
2003	36.062	14.547	21.515	23.601
2004	35.044	15.218	19.826	20.962
2005	42.591	18.534	24.057	24.045
2006	47.200	19.766	27.434	26.834

Continua

				conclusão
Ano	Total	Públicas	Privadas	Universidades
2007	49.755	21.328	28.427	29.227
2008	51.480	23.970	27.510	31.182
2009	49.992	25.223	24.769	30.356
2010	77.818	40.388	37.430	51.879

TABELA 5 – MATRÍCULAS PRESENCIAIS NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA EM IESs E UNIVERSIDADES – BRASSIL 2003 – 2009
 FONTE: Observatório da Educação Superior UFPR - Modificado pelo autor (2012).

O curso de Matemática que respondia em 2003 por um total de 48.352 matrículas, sendo 27.615 na rede pública e 20.737 na rede privada e do total 32.863 sendo ofertada na Universidade, passa em 2010 a responder por 59.464 matrículas, sendo 43.442 na rede pública e 17.022 na rede privada, estando alocada na Universidade o total de 42.831 matrículas. Confere TABELA 6.

Ano	Total	Públicas	Privadas	Universidades
2003	48.352	27.615	20.737	32.863
2004	48.717	26.627	22.090	33.544
2005	58.747	30.216	28.531	38.003
2006	59.254	30.505	28.746	38.494
2007	59.017	31.921	27.096	39.106
2008	56.739	33.093	23.646	37.592
2009	50.553	31.186	19.367	33.789
2010	59.464	43.442	17.022	42.831

TABELA 6 – MATRÍCULAS PRESENCIAIS NO CURSO DE FORMAAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM IESs E UNIVERSIDADES - BRASIL 2003 – 2009
 FONTE: Observatório da Educação Superior UFPR - Modificado pelo autor (2012).

Para o curso de Física que em 2003 ofertava 8.004 matrículas, sendo 6.480 na rede pública e 1.524 na rede privada, tendo um total de 6.965 matrículas vinculadas à Universidade, passa em 2010 a ofertar um total de 19.505 matrículas, 17.832 na rede pública e 1.673 na rede privada, sendo 16.258 vinculadas à oferta

universitária. Confere TABELA 7

Ano	Total	Públicas	Privadas	Universidades
2003	8.004	6.480	1.524	6.965
2004	9.032	7.309	1.723	7.728
2005	7.515	2.521	4.994	3.704
2006	11.734	9.334	2.400	9.607
2007	12.212	9.886	2.326	9.864
2008	12.723	10.578	2.145	10.162
2009	13.156	11.471	1.585	16.678
2010	19.505	17.832	1.673	16.258

TABELA 7 – MATRÍCULAS PRESENCIAIS NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA EM IESs E UNIVERSIDADES – BRASIL 2003 – 2009
 FONTE: Observatório da Educação Superior UFPR - Modificado pelo autor (2012).

Por sua vez o curso de Química, que ofertava em 2003 o total de 7.732 matrículas, 4.435 na rede pública e 2.297 na rede privada, correspondendo a um total de 6.402 matrículas vinculadas à oferta universitária, chega a 2010 com uma oferta total de 29.233 matrículas, sendo 21.626 na rede pública e 7.607 na rede privada, com um total de 21.281 matrículas ofertadas na Universidade. TABELA 8.

Ano	Total	Públicas	Privadas	Universidades
2003	7.732	4.435	2.297	6.402
2004	9.842	6.920	2.917	8.033
2005	12.400	8.486	3.914	9.652
2006	13.856	9.390	4.466	10.280
2007	15.183	10.614	4.569	11.644
2008	16.308	11.762	4.547	12.355
2009	18.375	13.793	4.582	13.517
2010	29.233	21.626	7.607	21.281

TABELA 8 – MATRÍCULAS PRESENCIAIS NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA EM IESs E UNIVERSIDADES – BRASIL 2003 – 2009

FONTE: Observatório da Educação Superior UFPR - Modificado pelo autor (2012).

Vinculado às políticas de fomento à iniciativa privada de ensino, o Plano Nacional de Educação, oficializado pela Lei 10.172 de 2001, ao regulamentar a oferta de ensino superior a distância, na prática, acaba por articular a política de formação inicial de professores no Brasil à rede privada de ensino e à modalidade a distância. Segundo estudo de Gatti, Barretto e André (2011, p. 102) chegamos em 2009 com 50% dos cursos de licenciaturas no Brasil na modalidade a distância. Assim, nos

[...] cursos de licenciatura, observa-se que o incremento das matrículas vem decrescendo, proporcionalmente, entre os anos de 2001 e 2009, o que denota por diminuição de procura por estes cursos de modo geral. Os dados mostram uma mudança na distribuição dos estudantes entre licenciaturas presenciais e a distância: diminuem as matrículas nos cursos presenciais e aumentam nos cursos a distância, sobretudo nos oferecidos por instituições privadas. Estas detêm 78% das matrículas em cursos de formação de professores a distância.

As referidas autoras enfatizam que chegamos a 2009 com um total de matrículas nos cursos de Licenciatura e Licenciatura + Bacharelado que dizem de 1.405.791, das quais 544.944 figuram como oferta da rede pública e 850.847 da rede privada. Destaca-se que deste montante de matrículas 978.061 são ofertadas na modalidade presencial, sendo 457.421 na rede pública e 520.640 na rede privada e 427.730 matrículas são ofertadas na modalidade a distância, com 97.523 na rede pública e expressivas 330.207 matrículas na rede privada.

Esses dados são notáveis,

[...] uma vez que, em 2001, havia apenas matrículas em licenciaturas a distância em instituições públicas e, em 2002, a proporção era de 84% de matrículas em EaD nessas instituições e de 16% nas privadas. A inversão nesses dados, em oito anos, está certamente associada a políticas que favorecem esse segmento de IES (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 103).

Vale destacar, ainda, em conformidade ao estudo das autoras, que, especificamente nos cursos de formação de professores em Ciências Biológicas, Matemática, Física e Química, o aumento no número de cursos a distância, chegando em 2009 a 44% dos cursos ofertados no Brasil, não corresponde, efetivamente, ao número de matrículas, uma vez que o total das matrículas efetivas,

nos referidos cursos, não ultrapassa 20,2%.

Embora não dirigido especificamente aos cursos de formação de professores, entre os projetos apresentados pelo governo federal, figura, ainda, de forma especial o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI, Decreto n 6.096/2007, que tem apresentado efetiva expansão da oferta de cursos de licenciatura pelas universidades federais.

Segundo o estudo de Gatti, Barretto e André (2011, p. 118), de 2007 para 2009 observou-se um acréscimo de 32% nas matrículas em licenciaturas presenciais nas universidades. “Isso pode ser observado pela oferta desses cursos em todas as novas universidades federais criadas, pela idéia de interiorização dessas universidades, pela expansão que vem sendo feito em cursos noturnos e pelo aumento do número de matrículas”.

Mesmo não se apresentando como política orgânica, capaz de responder como política promotora de alterações na legislação educacional para formação de professores, em especial na perspectiva da reivindicada integração institucional via universidade, o REUNI tem se apresentado como potencializador de projetos de renovação curricular e da pedagogia universitária.

Contudo, o exercício analítico construído neste capítulo possibilita identificar que o ideário de pacto global se fundamenta como movimento econômico, caracterizado como reordenamento das relações produtivas capitalistas, centrado nas novas demandas do mercado igualmente globalizado.

Esse pacto de matriz econômica não deixa de reclamar da educação, nela, da pedagogia universitária, novo reordenamento funcional capaz de produzir as condições de reprodução das demandas do mercado, bem como se reproduzir como demanda mercadológica. Na perspectiva da política de formação de professores, o agenciamento funcional da pedagogia universitária é pactuado em torno às teses de mudança e desenvolvimentismo mediadas pela UNESCO, que preconizam um pró-ativismo universitário e a referida nova promessa acadêmica.

Conforme elucidado na pesquisa, no sistema educacional brasileiro, esse reordenamento funcional da pedagogia universitária para formação de professores indica não conseguir extrapolar a lógica do reformismo pontual, aprofundando as políticas de formação em serviço a partir da epistemologia da prática. Propostas que se materializam no apego a políticas de formação regionalizadas e no desenvolvimento de projetos e programas especiais vinculados à ideia de

treinamentos em serviço, desenvolvidos, preferencialmente, na modalidade a distância.

A obediência aos ordenamentos externos, agora mediados pela UNESCO, evidencia o aprofundamento da opção por reformas educacionais pragmáticas, articuladas pelos princípios da flexibilização jurídica da política de educação superior, da diversificação institucional, do controle e gestão externa da agência escola e do currículo, da cooptação dos professores a interesses centralizados e do aprimoramento de uma pedagogia de desenvolvimento individual e meritocrático.

Esses movimentos se caracterizam pela manutenção e pelo asseveramento da política privatista, especialmente para a pedagogia de formação de professores, que parece, tanto radicalizar sua funcionalidade como agência de reprodução e legitimação da lógica e das demandas do mercado, quanto reduzir sua capacidade de contradição, essa, pela progressiva desarticulação da própria pedagogia universitária.

Essas considerações fundamentam a necessidade de focar a leitura analítica aos contornos funcionais reclamados à pedagogia universitária brasileira a partir dos documentos que caracterizam as orientações da UNESCO e o posterior delineamento destas orientações nos documentos que oficializam a política de formação de professores no sistema educacional brasileiro.

5 OS CONTORNOS FUNCIONAIS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA A PARTIR DO CONSENSO MEDIADO PELA UNESCO

A luta em torno à redemocratização brasileira se materializa legalmente na promulgação da Constituição Federal de 1988, acomodando, no âmbito educacional, a histórica busca pela garantia da educação como direito, tendo em vista o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho (Art. 205).

Os anunciados pressupostos educacionais se articulam com a própria concepção de formação universitária, legitimando a reclamada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como movimento teórico-metodológico norteador dessa pedagogia, uma vez que a própria constituição reconhece sua autonomia didático-científica (Art. 207).

Essa pedagogia é reclamada, no contexto contemporâneo, como proposta educativa para a formação de professores (FREITAS, 2007) e legalmente conquistada, ao menos parcialmente, na LDB 9394/96, quando esta prevê 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” (Art. 62).

A parcialidade da referida conquista está corporificada na própria continuidade do artigo 62 que prevê, também, a possibilidade de formação de professores em institutos superiores de educação, bem como, a manutenção da formação oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A manutenção desse dispositivo legal tem, na prática, acomodado e legitimado a forte iniciativa privatista, que ancorada nos princípios da propagada natureza flexível da LDB e da abertura para o aprofundamento da diversificação institucional (SGUISSARDI, 2009) lança para fora da universidade, portanto, da pedagogia universitária, as iniciativas políticas para formação de professores.

A possibilidade de garantir a formação de professores a partir da oferta universitária, pressupondo uma pedagogia universitária centrada no princípio metodológico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, responde à própria expectativa de uma formação ético-política e epistemológica superadora de intervenções pedagógicas que Becker (1993) e Pérez Gómez (2000) denominaram de extremistas.

Para os autores, tal extremismo se caracteriza, demarcando uma epistemologia pedagógica ora excessivamente centrada no professor, como único instrumento flexível, no processo educativo, capaz de promover a adaptabilidade aos diferentes contextos e suas mutantes demandas, ora excessivamente centrada no aluno, pressupondo o conhecimento como elaboração inteiramente subjetiva e um alto nível de pró-ativismo pedagógico-didático do discente.

Ainda, segundo os autores, a superação dessas abordagens se apresenta necessária, potencializando o surgimento de uma nova abordagem epistemológica, a qual não deve conferir excessiva ênfase ao indivíduo particular como sujeito da aprendizagem, posto que reforçaria o enfoque meramente cognitivista da prática docente. Assim, uma superação deve promover uma abordagem relacional entre o professor e o aluno e destes com a prática social, capaz de dar conta dos efeitos de poder que permeiam e orientam a prática pedagógica (POPKEWITZ, 1997).

É atribuído à universidade, conseqüentemente, à pedagogia universitária, a capacidade de desenvolver esta relação dialógica mediadora dos sujeitos cognitivos em torno ao objeto de estudo e da prática social (GRILLO; LIMA, 2008), aqui referendada como conhecimentos, saberes e competências necessários à formação docente (FREITAS, 2007).

Diante dos novos desafios para a docência, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor deve desenvolver também um saber pedagógico e um saber político. Este possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 271).

Exigências que demandam pensar uma pedagogia universitária, para a formação de professores, além da mera qualificação profissional centrada na transmissão de conteúdos pré-definidos, mas que se mostre fundamentada, conforme prevê a Constituição Federal de 1988, no aporte metodológico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Princípios formativos que teóricos aclamam a partir da integralidade das dimensões técnica, pedagógica e política (MASETTO, 1998), ou, cognitivas, sociais e políticas da formação de professores (CUNHA, 2011), que, no presente trabalho, denominaremos de dimensão técnica, científico-pedagógica e sócio-política da pedagogia universitária.

Assim, este capítulo, objetiva analisar os reflexos da proposta pactuada pela

UNESCO para a pedagogia universitária, analisando os principais documentos que orientaram, ou mesmo, demandaram da Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998. Pretendemos elucidar incidência desses documentos sobre o delineamento e a reformulação dos instrumentos legais da política educacional brasileira para formação de professores, no papel de redesenhar as dimensões técnica, científico-pedagógica e sócio-política reclamadas à pedagogia universitária.

Os documentos aqui referendados tratam essencialmente do relatório que derivou da comissão especial de estudo em preparação à Conferência Mundial sobre Educação Superior lançado no Brasil sob o título de Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior; da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, fruto da Conferência Mundial; da Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe; e do Parecer n. CNE/CP 009/2001 e da Resolução CNE/CP 001/2002, que Instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A análise se fundamenta na busca de elucidar os movimentos, articulados pela UNESCO para a pedagogia universitária, que potencializam a indissociabilidade entre as dimensões técnica, científico-pedagógica e sócio-política na formação docente. Também buscamos por uma caracterização dos movimentos de reprodução do ideário político-epistemológico vigente na política brasileira para formação de professores.

5.1 O ENSINO COMO DIMENSÃO TÉCNICA DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

A universidade, com ela, a pedagogia universitária, no Brasil, constitui-se em uma experiência um tanto recente, século XX, se considerarmos a história da própria universidade que remonta o século XII e a experiência universitária dos demais países latino-americanos, que já no século XV implementavam as suas primeiras experiências.

A tardia universidade brasileira, ao surgir na década de 1920, não consegue romper, em sua natureza jurídica, justaposição administrativa de faculdades isoladas, e em sua experiência pedagógica, forte assento no princípio técnico-

profissionalizante, com o modelo e a pedagogia de formação superior implementado, enquanto política estatal, pelo estado imperial brasileiro, a partir de 1808, fortemente referendado pelo modelo francês napoleônico (PROTA, 1987).

A universidade, fruto, inicialmente, da justaposição de faculdades isoladas, posteriormente, da federalização de faculdades isoladas, facilmente incorpora, ou dá continuidade, em sua estrutura curricular e pedagógica, a 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, p. 12), como requisitos básicos para a docência, o domínio de conhecimentos e experiência profissionais, pautando uma funcionalidade profissionalizante para o ensino superior. “Currículos seriados, programas fechados constando unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão, procurando formar profissionais competentes em determinada área ou especialidade”.

Esse caráter técnico-profissionalizante é bastante acentuado a partir da reforma universitária da década de 1960, promovida na vigência do estado militarizado, que justificando a reforma em nome da eficácia administrativa e econômica, promove a aproximação da universidade brasileira ao modelo das instituições norte americanas, estruturada a partir do princípio da departamentalização e da organização curricular por créditos (CUNHA, 2011).

A aproximação demarca 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 afirmatividade 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).

Pérez Gómez (2000) ressalta que, como em outros campos da prática social, a perspectiva técnica como *status* e rigor de uma ciência aplicada surgiu, no ensino, também com o intuito de regular a prática como modelo de intervenção tecnológica, em nome da eficácia. Princípio radicalizado no ideário reformista privatizante em curso no Brasil, a partir de matrizes de recuperação de custos, com forte incidência sobre a própria pedagogia universitária direcionada para o ensino enquanto transmissão de conteúdos (SGUISSARDI, 2009).

Contudo, 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 formação do professor não tem lidado de forma adequada com o conhecimento que tem sido visto mais como um produto que se passa do que como o processo de se construir um determinado conteúdo. A pedagogia dos cursos de formação docente tem se marcado por uma forte tendência à exposição, a transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções (SEVERINO, 2003, p. 76).

Assim, o autor identifica a negação do princípio investigativo ao longo do processo pedagógico de formação, que por sua vez, nega o próprio desenvolvimento da necessária sensibilidade do aluno ao contexto sociocultural em que se dará sua atividade de professor. “O curso não lhe oferece subsídios para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, o que acaba levando a uma prática docente puramente técnica, mecânica, quando não tecnicista”,

precipitando a negação ou ignorância dos “complicadores de ordem antropológica, política, social e cultural que atravessam a educação e o ensino em seu contexto histórico concreto” (SEVERINO, 2003, p. 76)

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).

Cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, ajudar o educador a desvendar os mascaramentos ideológicos de sua atividade, evitando que se torne simplesmente força de reprodução social, para se efetivar como elemento dinâmico que possa contribuir para o processo mais amplo de transformação da sociedade, no momento mesmo que continua inserindo os indivíduos no sistema de produção e de manutenção de sua existência material. A preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender esta consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência (SEVERINO, 2003, p. 78).

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 a articulação da UNESCO.

Convém destacar, inicialmente, que a UNESCO, parece fundamentar suas proposições reformistas a partir do aludido irreversível desenvolvimento tecnológico contemporâneo, especialmente no campo da informação e da comunicação, a “tal que todos os países, não importando seu nível de desenvolvimento industrial, tem de utilizar globalmente critérios e equipamentos padrão” (UNESCO, 1999, p. 47).

Assim, confere, à proposta de reforma que articula, primazia à matriz desenvolvimentista como movimento impositivo à sociedade contemporânea em sua estrutura política e econômica, forçando o redesenho das fronteiras e os arranjos produtivos. Parece assumir a própria exigência de como os países vão “*umentar*

suas habilidades para adaptar-se às mudanças na economia, na tecnologia e no comércio internacional” (UNESCO, 1999, p. 46).

Esse movimento se transfere e naturaliza a exigência igualmente desenvolvimentista à educação, especialmente a superior, que reflexamente impacte funcionalmente na sociedade reduzindo a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras, os prejuízos ambientais, promovendo a convivência harmoniosa, a paz e a promoção de valores de civilidade (UNESCO, 1999).

Essa orientação reformista, articulada pela UNESCO, materializa-se a partir 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, no presente estudo, especialmente as pensadas para a política de formação de professores.

Conforme já indicado anteriormente, 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, ou seja, de ensino, como objeto da presente discussão, 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.

A organização procura promover a *diversidade* entre as instituições e sistemas de ensino superior. Além do mais, a UNESCO enfatiza a necessidade de empreender esforços para diferenciar os programas de ensino como meios de adaptar melhor o ensino superior às necessidades específicas nacionais e locais (UNESCO, 1999, p. 19).

A anunciada flexibilização e diversificação pesa, não obstante o reconhecimento de resistências, sobre a própria universidade.

Um dos resultados diretos tem sido a *diversificação* do ensino superior em praticamente todas as regiões do mundo. Apesar do fato de que especialmente as universidades que cultivam suas tradições de muitos anos são um pouco resistentes às mudanças, o ensino superior como um todo tem tido uma transformação abrangente num curto espaço de tempo (UNESCO, 1999, p. 33).

O documento justifica essa mutação como sendo reclamada por imperativos econômicos e comumente vinculada a supostas necessidades da sociedade contemporânea, resultando em grande impacto sobre a dimensão de ensino.

As universidades tiveram de conceder mais espaço à formação científica e tecnológica para corresponder à procura de especialistas que estejam a par das tecnologias mais recentes e sejam capazes de gerir sistemas cada vez mais complexos. Como nada leva a crer que esta tendência se inverta é preciso que as universidades continuem a altura de responder à procura, adaptando constantemente os novos cursos às necessidades da sociedade (UNESCO, 2006, p. 143).

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 ao marco referencial apresentado pelo Documento de Política para a 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).

Dias Sobrinho (2010, p. 35) destaca que “a expressão educação superior incorpora atividades que não seriam propriamente de nível superior; daí que se faz necessária também a expressão ainda mais imprecisa e abrangente de educação pós-secundária”, caracterizando o fomento de estruturas pedagógicas centradas na sua dimensão técnica, focada na formação técnico-profissionalizante, também denominadas de instituições de ensino.

A própria declaração dedica todo o artigo oitavo especificamente para delinear o entendimento sobre a diversificação institucional e dos sistemas de

ensino, compreendida como forma de ampliar a igualdade de oportunidades.

- a) a diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento é essencial tanto para responder à tendência internacional de massificação da demanda como para dar acesso a distintos modos de ensino e ampliar este acesso a grupos cada vez mais diversificados, com vistas a uma educação continuada, baseada na possibilidade de se ingressar e sair facilmente dos sistemas de educação.
- b) Sistemas mais diversificados de educação superior são caracterizados por novos tipos de instituições de ensino terciário: públicas, privadas e instituições sem fins lucrativos, entre outras. Estas instituições devem ter a possibilidade de oferecer uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilitações tradicionais, cursos breves, estudos de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância com apoio, etc. (UNESCO, 1998, p. 9)

Essas proposições são tidas como necessárias para o enfrentamento dos desafios de um mercado de trabalho mutante, impactados pelos desenhos produtivos mundializados. Acabam por incidir diretamente sobre a estrutura curricular e organizacional das instituições, a partir do que a UNESCO passa a identificar e orientar pela adoção e implementação de propostas, especificamente no que diz respeito à relação ensino-aprendizagem, como estrutura curricular modular e maior abertura para desenvolvimento de ensino a distância. “Todas as universidades deviam torna-se “abertas” e oferecer a possibilidade de aprender a distância e em vários momentos da vida”, destacando que

[...] a experiência do ensino a distância demonstrou que, no nível do ensino superior, uma dose sensata de utilização dos meios de comunicação social, de cursos por correspondência, de tecnologia de comunicação informatizada e de contatos pessoais, pode ampliar as possibilidades oferecidas a um custo relativamente baixo (UNESCO, 2006, p. 144).

A Declaração, por sua vez, consensua sobre a possibilidade de “criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais, capaz de reduzir a distância e de desenvolver sistemas de maior qualidade em educação” (UNESCO, 1998, p. 12).

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.

Estruturas organizacionais flexíveis para ensinar devem se harmonizar não somente com os elos existentes entre atividades geradoras de conhecimento e ensino, mas também tornar mais fácil, aos especialistas de setores econômicos e outros ensinar em instituições de ensino superior, pessoas com experiência no comércio, no governo e em organizações internacionais poderiam, dessa forma, injetar novas idéias nos programas de estudo (UNESCO, 1999, p. 62).

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.

Podem ser fortalecidos vínculos com o mundo do trabalho, por meio da participação de seus representantes nos órgãos que dirigem as instituições, do aproveitamento mais intensificado de oportunidades de aprendizagem e estágios envolvendo trabalho e estudo para estudantes e professores, do intercâmbio de pessoal entre o mundo do trabalho e instituições de educação superior, e da revisão curricular visando uma aproximação maior com as práticas de trabalho (UNESCO, 1998, p. 8).

Assim, passa a ser compreensível a constante aproximação, quando não justaposição, nos documentos da UNESCO, do conceito do ensino ao conceito de treinamento, treinar, bom treinamento, treinamento em alto nível, treinamento completo, treinamento profissional. A tarefa de treinar nesse caso corresponderia a uma das maiores responsabilidades da educação superior. “Apesar do fato de que as instituições de ensino superior não são as únicas no mundo moderno a suprir treinamento profissional de pessoal altamente qualificado, este, não obstante,

permanece como uma de suas maiores responsabilidades” (UNESCO, 1999, p. 53).

Essa funcionalidade é atribuída, inclusive, especificamente à universidade. “As universidades e outras instituições de ensino superior ainda são consideradas um local especialmente adequado para o treinamento completo daqueles que deixam o ensino secundário de muitas disciplinas acadêmicas, e onde ulterior treinamento profissional pode ser obtido” (UNESCO, 1999, p. 53).

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.

Destaca-se, que além da perícia do profissionalismo avançado, a educação superior também deve comportar o desenvolvimento de uma espiritualidade cívica. “É importante para as instituições de ensino superior reforçar seus papéis para aumentar seus valores éticos e morais na sociedade e focalizar a atenção para desenvolver um espírito cívico ativo e participativo entre futuros graduados” (UNESCO, 1999, p. 55). Este civismo, inclusive, parece passível de mensuração e responsabilização economicista, quando afirma ser “importante incentivar entre os estudantes, especialmente aqueles que se beneficiam das escolas públicas, uma consciência de sua responsabilidade cívica” (UNESCO, 1999, p. 72).

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, o foco no desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Esse desenvolvimento se caracteriza pelo ensino personalizado, reclamando uma universidade pró-ativa como local acessado pelo mérito intelectual e focado no treinamento de alta qualidade, “treinamento em nível universitário, especialmente no desenvolvimento da capacidade dos estudantes para aprenderem sozinhos e pensarem criticamente” (UNESCO, 1999, p. 67). Prática que deve acomodar como missão da educação o “fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização de seu projeto pessoal” (UNESCO, 2006, p. 16).

Essa proposta é oficializada na Declaração a partir da Idéia de treinamento

com base em habilidades, com acesso mediante desenvolvimento de atributos individuais como mérito, capacidade, esforço, perseverança e determinação. “Em um mundo em rápida mutação, percebe-se a necessidade de uma nova visão e um novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante” (UNESCO, 1998, p. 9).

A proposição acena para um ensino centrado no treinamento para o desenvolvimento de competências pessoais e habilidades adaptativas, respaldado pela naturalização de que o “progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção” (UNESCO, 2006, p. 93).

Assim,

[...] uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades (UNESCO, 2006, p. 162).

O Parecer CNE/CP nº. 9/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, deixa transparecer a influência desse ideário reformista 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 e a participação brasileira na economia mundializada.

O avanço e disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (BRASIL, 2001, p. 3-4).

A influência do ideário reformista articulado pela UNESCO se manifesta, ainda, no Parecer, quando preconiza como uma das primeiras características inerente à atividade docente, na atualidade, a de “orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos”, acompanhada de características, entre outras, como a de “comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2001, p.

4). Manifesta-se de igual forma, ao afirmar que se reforça, “também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural” (BRASIL, 2001, p. 9).

Essa concepção pressupõe, na formação do professor, o resgate da centralidade na 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), centrando sua preocupação na eficácia do currículo escolar, do conteúdo e da didática.

Nenhum professor consegue criar, planejar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto da sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar (BRASIL, 2001, p. 20).

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.

Nesta perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição dos conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivências para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação (BRASIL, 2001, p. 29).

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.

Destaca-se a afirmativa do próprio Parecer de que a formação profissional do professor, a partir do novo paradigma, nem mesmo se apresenta como potencializador de competência e habilidades, mas que as mesmas se apresentam como variáveis formativas pré-definidas. “A perspectiva de formação profissional apresentada nesse documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular” ou seja, “em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto de competências que se quer que o professor constitua no curso”.

São as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional bem como da alocação de tempos e espaços curriculares. O planejamento de uma matriz curricular de formação de professores constitui assim o primeiro passo para a transposição didática que o formador de formadores precisa realizar para transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino de seus alunos, futuros professores (BRASIL, 2001, p. 51-52).

Essas perspectivas apresentam-se como variáveis passíveis de mensuração a partir de matrizes avaliativas baseadas em competências e habilidades igualmente pré-definidas. Portanto, melhor adaptadas à anunciada racionalidade gerencial e ao treinamento, caracterizadas pelo desenvolvimentismo linear e progressivo amparado pela lógica do insumo, processo e produto, enquanto variáveis de controle.

Contudo, figura pertinente afirmar que o referido desenho proposto à dimensão técnica da pedagogia universitária, articulado pela UNESCO e materializado na política pedagógica para formação de professores no sistema educativo brasileiro, tanto não se relaciona dialogicamente com as dimensões pedagógico-científica e sócio-política, 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 no 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 como a pobreza, a exclusão social, as guerras, os prejuízos ambientais, o déficit de civilidade, entre outros.

Assim, conforme elucidado na análise, 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.

A análise evidencia que esses contornos funcionais, pactuados pela UNESCO, estruturam-se a partir de movimentos como pulverização do conceito de universidade diluído em expressões genéricas de ensino superior e educação pós-secundária, com todas as implicações epistemológicas que essa transposição demanda; na orientação pela flexibilização e diversificação institucional e curricular; na exigência do desenho modular do currículo e na intensificação da oferta do ensino na modalidade a distância; na transmutação do conceito de ensino em treinamento, com a abertura do espaço docente aos agentes corporativos, disponibilizando docentes à experiência empresarial e a incorporação da pedagogia das competências como eixo articulador da formação docente.

O exercício analítico demonstrou, também, a incidência dessas orientações da UNESCO sobre a pedagogia universitária brasileira para formação de professores, caracterizada no esforço de alinhamento dos dispositivos legais para o redesenho da política pedagógica para formação docente.

Essas constatações possibilitam reafirmar que a proposta reformista para a pedagogia de formação de professores, articulada pela UNESCO e com forte alinhamento da política educacional brasileira, fundamentada no aludido pró-ativismo universitário parece não materializar a busca por uma articulada formação técnica, científica e política do professor. Bem como, acena para própria descaracterização da pedagogia universitária, encerrando em movimentos formativos focados no treinamento para o desenvolvimento de competências e habilidades.

5.2 A PESQUISA COMO DIMENSÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

O aludido anúncio da necessidade de resgatar ou de afirmar a abordagem relacional, colaborativa e coletiva entre os sujeitos da aprendizagem - relação docente-discente - e destes com a prática social, para além do apego excessivo ao indivíduo particular como sujeito da aprendizagem, 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 (GRILLO; LIMA, 2008).

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. Nas palavras de André (2001, p. 61) implica no reconhecimento da pesquisa como “um eixo ou um núcleo do curso, ou seja, que ela integre o projeto de formação, construído pelos seus participantes, levando em conta os recursos e condições disponíveis”.

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. Tal postura não se configura apenas como instrumentação metodológica na produção de conhecimento, mas da própria realidade onde este conhecimento ganha contornos funcionais, ou seja, ideológico (DEMO, 2011).

Seguindo o raciocínio do autor, a proposta radicaliza a exigência da referida indissociabilidade na prática pedagógica, caracterizada pela inexistência e impossibilidade do ensino sem a pesquisa, que nessas condições, estruturar-se-ia a partir de patamares típicos de mera reprodução imitativa.

A proposição é reconhecida por Corazza (2002, p. 61) ao afirmar que “o ensino-pesquisa-que-procura rejeita tanto as lógicas, quanto as empiricidades das “verdades” daquele outro ensino, feito sem pesquisa, e daquela outra pesquisa, feita sem ensino”, o que faz reclamar a recriação do papel do professor. “Não adianta muito, nessa direção, manter os ritos atuais dos centros de treinamento, geralmente

voltados para ofertas operacionais e complementares, tendo em vista carências do sistema ou dos agentes, sem atentar para a “recriação” histórica do papel do professor” (DEMO, 2011, p. 87).

Assim, apresenta-se afirmativo que a dimensão científico-pedagógica como princípio educativo extrapola a intencionalidade funcional de educar o professor para a pesquisa, a partir de estruturas curriculares pensadas para o referido treinamento instrumental e técnico, passando a responder como princípio educativo pela pesquisa a própria apropriação metodológica da prática docente.

A partir daí, entra em cena a urgência de promover o processo de pesquisa no aluno, que deixa de ser objeto de ensino para tornar-se parceiro de trabalho. A relação precisa ser de sujeitos participativos, tomando-se o questionamento reconstrutivo como desafio comum (DEMO, 1996, p. 2).

Para Vasconcelos (2000, p. 21) o princípio participativo entre professor e aluno figura como condição para a salvaguarda da própria proposta de indissociabilidade entre as dimensões técnica e científico-pedagógica da pedagogia universitária representada no processo ensino-aprendizagem. “Dever-se-ia sempre pensar a educação reunindo esses dois elementos-chave num único processo, o de ensino-aprendizagem, equilibrando, na valoração de cada um, a importância de ambos”.

Demo (1996), na categoria de questionamento reconstrutivo³⁴ identifica a própria propriedade da ação educativa escolar, ou seja, o eixo articulador do contato pedagógico e condição premente para a qualidade tanto formal quanto política da ação educativa. O que apresenta como exigência para a formação de professores, além do acesso aos conhecimentos produzidos, a apropriação do próprio processo de produção de conhecimentos (SANTOS, 2001).

No sistema educacional brasileiro, historicamente marcado pela opção político-pedagógica técnico-profissionalizante (PROTA, 1987), em especial na formação de professores no ensino superior, revestida contemporaneamente por

³⁴ Para Pedro Demo (1996, p. 7-8) “não se pode reduzir o questionamento reconstrutivo à simples competência formal da aprendizagem, mas é crucial compreendê-lo como processo de construção do sujeito histórico, que se funda na competência advinda do conhecimento inovador, mas implica, na mesma matriz, a ética da intervenção histórica. Será mister desenvolver a face educativa da pesquisa, também para não restringi-la a momentos de acumulação de dados, leituras, materiais, experimentos, que não passam de insumos preliminares. A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, a medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores”.

princípios formativos tecnicista de cunho positivista, pragmático (GHEDIN, 2004; SILVA JUNIOR, 2005; 2007), que especificamente na pedagogia universitária ganham contornos neoprofissionalizantes (SGUISSARDI, 2009), marcadamente articulados com um estado submisso a ordem mercadológica e seus mutantes arranjos produtivos (GOERGEN, 2008), a referida integração entre as dimensões técnica e científico-pedagógica é, ao menos performativamente, anunciada, mas demanda cuidadosa análise para identificação das marcas que a caracterizam.

Conforme indicado no parágrafo anterior o sistema educativo brasileiro se apresenta marcado por opções político-pedagógicas e epistemológicas, que implicam na própria validação da proposta de pesquisa em curso nos espaços de formação de professores, que para Santos (2001, p. 22) “depende da concepção de ciência e produção de conhecimento que está em pauta”.

As propostas reformistas 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.

Para Ghedin (2004, p. 397), o próprio “currículo proposto para a formação de professores em grau superior visa assumir como “científica” determinada ideologia centrada na ciência como técnica e não como forma de disseminação da cultura”.

Pimenta (2006, p. 41), ao buscar uma análise crítica sobre o conceito de professor reflexivo, aponta que uma das primeiras dificuldades diz do deslocamento paradigmático dos saberes às competências.

Nessas políticas os professores também adquiriram centralidade, o que se constata pelo refinamento dos mecanismos de controle sobre suas atividades, amplamente preestabelecidas em inúmeras *competências*, conceito esse que está substituindo o de *saberes e conhecimentos* (no caso da educação) e o de *qualificação* (caso do trabalho).

Lembra que não se trata de um movimento meramente conceitual

O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluído, é mais adequado do que o de saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores e dos professores. Competências, no lugar

de saberes profissionais, desloca do trabalhador ao local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável a avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado (PIMENTA, 2006, p. 42).

Ramos (2001, p. 38), nos ajuda a compreender os traços marcadamente contraditórios desse deslocamento, ao vinculá-lo ao projeto burguês de educação instrumentalizado à racionalização dos novos arranjos da vida econômica e da produção, caracterizados pelas exigências de “flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado”.

Para Ramos (2001, p. 39) o deslocamento caracteriza o esvaziamento da qualificação como relação social, agora, transmutada no conceito de competência, que “originário das ciências cognitivas, surge com uma marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais”. Esse deslocamento é organizado, no âmbito educacional, a partir de propósitos como: reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação; institucionalizar novas formas de formar o trabalhador; e forma padrão de identificação do trabalhador para determinada ocupação.

Essa racionalidade (neo)tecnicista quando afirmada a partir de competências pré-definidas aprofunda a funcionalidade positivista do controle e da avaliação sobre a ação docente. Movimento que redefine a própria identidade do docente, agora, mais profundamente ligada ao princípio da operacionalidade do ensino, ou seja, melhor acomodada aos princípios da tutoria e monitoria da aprendizagem do que aos processos mediadores de saberes e subjetividades (PIMENTA, 2006).

Segundo Pimenta (2006, p. 46), esse princípio marca a própria ideia de pesquisa na formação docente, uma vez que,

[...] se observa uma tendência em proceder a uma tecnicização da reflexão, a partir de sua operacionalização em inúmeras competências a serem desenvolvidas no processo formativo inicial e em serviço, colocando as bases para uma avaliação da atividade dos professores, a partir delas, individualmente consideradas.

Esse princípio parece fundamentar o fato dos movimentos reformistas reclamarem, também para a pesquisa, na formação de professores, o apego à reflexividade prática, ou seja, a uma epistemologia da prática. Princípio que indica o

encapsulamento do trato da relação teoria e prática ao movimento tutorial e monitorador da sala de aula, sem possibilitar que os mesmos confirmem aos professores potencia analítica do contexto sócio-histórico-cultural e organizacional da sua prática docente.

É nesse espaço que um discurso político aparentemente avançado reedita formas tradicionais de tecnicismo pedagógico orientado por psicologias de caráter behaviorista, fundamentado numa teoria das competências. Essa teoria serve muito bem à subversão da lógica das relações que sustentam um processo neoliberal de ação e de atuação de determinado discurso sobre as práticas dos professores. Especialmente porque retira da ação pedagógica o seu compromisso político, sua responsabilidade ética e seu rigor epistemológico. (GHEDIN, 2004, p. 400).

Para Zeichner (2002, p. 28), o apego à epistemologia da prática se materializa no aludido modelo de educação centrado no aprendiz, proposta reformista que tem orientado as políticas de formação de professores e reclamado deles o desenvolvimento de competência reflexiva.

Contudo, lembra que “não tem sido comum aos planejadores e membros do governo ligados à educação, considerar os professores como agentes significativos nos processos de reforma educacional”. Mas sim, em muitos projetos de reforma educacional se objetiva “dispor de professores que sejam servidores públicos não-reflexivos e obedientes, que fielmente implementem um currículo prescrito pelos governos usando métodos de ensino prescritos”.

O movimento sinaliza, como demonstrou Pimenta (2006), uma instrumentalização político-epistemológica, também prescrita e tecnicizante da proposta de formação do professor reflexivo, que no conjunto das políticas de formação inicial e contínua dos professores acaba se materializando como ilusória quanto ao seu desenvolvimento profissional, bem como prejudicial a sua identidade e subjetividade docente, mantendo-o em posição de subserviência sistêmica (ZEICHNER, 2002).

Zeichner (2002, p. 37) ajuda a identificar quatro aspectos principais do caráter funcional que vem minando a intencionalidade emancipatória propagandeada na proposta de formação do professor reflexivo nos programas de formação inicial.

O primeiro responde pelo propósito de contribuir, de colaborar, de ajudar o professor na reflexão sobre sua prática de ensino, melhor consumindo e

incorporando a pesquisa universitária. Propósito que restringe a formação reflexiva do professor ao desenvolvimento da competência simplista de “traduzir ou aplicar as teorias da universidade à prática da sala de aula. O fato de que as teorias sempre são produzidas por meio de práticas, e de as práticas sempre refletirem compromissos teóricos particulares, é ignorado”.

O segundo se apresenta como “pensamento meio-fim, que limita a essência das reflexões dos professores às questões técnicas de técnica de ensino e de organização interna das salas de aula, e negligencia as questões de currículo” (ZEICHNER, 2002, p. 40).

A limitação do processo reflexivo está intimamente associada à consideração das habilidades e estratégias de ensino (os meios da instrução) e a exclusão, da esfera de competência dos professores, da definição do conteúdo e fins da educação, e dos aspectos morais e éticos do ensino (ZEICHNER, 2002, p. 37).

O terceiro aspecto ressaltado por Zeichner (2002, p. 37-38) repousa no aludido encapsulamento político-epistemológico do desenvolvimento do professor, por meio da “clara ênfase no enfoque sobre as reflexões dos professores internamente ao seu próprio ensino ou estudantes, à custa da negligência de qualquer consideração das condições sociais da educação escolar que influenciam o trabalho dos professores dentro da sala de aula”.

Por fim, como quarto aspecto, profundamente vinculado com os demais, Zeichner (2002, p. 39) lembra a ênfase excessiva conferida à competência da reflexão do professor sobre sua prática como exercício-ação individual. “Há pouquíssima ênfase, em muitos dos discursos sobre o ensino reflexivo, na reflexão a respeito de uma prática social onde grupos de professores possam apoiar e sustentar o crescimento, uns dos outros”.

Esse caráter funcional conferido à proposta de formação do professor reflexivo, caracterizado, aqui, pelos princípios de tecnicização da reflexão, reflexividade prática, epistemologia da prática e competência reflexiva, para Sguissardi (2009), trata-se de movimento fundamentado na proposta reformista em transito e afeta a própria concepção de universidade.

Para o autor, a referida proposta de formação reflexiva do professor, tanto reproduz, quanto se reproduz coerentemente na concepção de reforma da pedagogia universitária em curso, que prevê o deslocamento da concepção e da

natureza jurídico-administrativa da universidade como instituição social à de organização social. Ou seja, de entidade administrada, “isto é, numa entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos de gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com os demais se dá por meio da competição” (CHAUÍ, 1999, p. 218).

A partir do conceito de universidade operacional, Chauí (1999, p. 220) destaca, que “por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, a Universidade está virada para dentro de si mesma”. Movimento que se materializa pela idéia de eficiência pedagógica na garantia da aprendizagem a partir de competências prescritas e na pesquisa como fragmentação especializada e reflexividade pragmática afeta, aqui, à própria ideia do professor reflexivo, anteriormente elucidada.

Numa organização, uma “pesquisa” é uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado. Em outras palavras, uma “pesquisa” é um *survey* de problemas, dificuldades e obstáculos para a realização do objetivo, e um cálculo de meios para soluções parciais e locais para problemas e obstáculos locais. Pesquisa, ali, não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que realizar-se (CHAUÍ, 1999, p. 222).

Nesse contexto, o termo reflexão passa a assumir contornos tecnicistas, amplamente divulgados “pelos que defendem a visão instrumental e técnica do ensino em que o raciocínio técnico se apresenta como pensamento reflexivo, como processo de solução de problemas, tornando a reflexão como prática individual” (LIBANEO, 2006, p. 67).

Essa funcionalidade político-epistemológica parece também permear a proposta de formação do professor pesquisador, quando fortemente associada à figura do pesquisador emérito, representativo da eficiente capacidade de manuseio das técnicas de pesquisa (VASCONCELOS, 2000), desenvolvedor de competências específicas que geralmente são tidas como habilidades distintas, quando não incompatíveis com a habilidade de ensinar (SANTOS, 2001), respondendo por grande dificuldade em se apresentar como princípio educativo, articulado estrategicamente ao ensino (VASCONCELOS, 2000; DEMO, 2011).

Não obstante, o reconhecimento, nas políticas de formação de professores, da importância da pesquisa no trabalho do professor (LUDKE, 2001), a referida dificuldade em se apresentar articulada à prática do ensino, somada a não percepção, nas políticas contratuais, da garantia dos espaços e tempos adequados à pesquisa (ANDRÉ, 2001), comumente, faz com que esta se apresenta aos professores como exigência contraditória e idealizada em seu formato acadêmico. Contudo, mostra-se limitada a uma funcionalidade epistemologia da prática e metodologicamente instrumentalizada para o atendimento de demandas casuísticas da prática de ensino do professor (LUDKE, 2001).

Segundo Ludke (2001, p. 49), geralmente escamoteada, nas propostas de formação de professores, pela participação em “minipesquisas, cabíveis dentro dos limites dos cursos de formação, em geral não passam de arremedos artificiais, que não tem possibilidade de preencher de modo satisfatório quase nenhum requisito da formação do professor pesquisador”.

Contudo, proativamente articulado aos fundamentos epistemológicos das teorias das competências, uma vez que “mantém uma visão estreita do conhecimento centrando o processo de construção na relação entre sujeito e objeto, negligenciando os métodos e os conceitos construídos historicamente” (GHEDIN, 2004, p. 401), ou seja, a compreensão da dimensão científico-pedagógica, na formação de professores, como prática social articulada com o projeto formativo.

O grupo temático que discutiu a relação entre ensino superior e a pesquisa, em preparação 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.

No limiar do século XXI, é preciso evocar a maneira conveniente de enfrentar essa tensão econômica e os outros problemas conexos que decorrem do mandato utilitário de Universidade, a fim de que esta continue a servir os interesses da humanidade, sob todas as suas formas (UNESCO, 1999a, p. 504).

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 pró-ativa das instituições face às transformações sociais, políticas e econômicas, aqui, representadas pelos novos arranjos financeiros e institucionais.

Sob essas condições, as instituições de ensino superior e os pesquisadores tem de demonstrar sua capacidade para competir com outras organizações de pesquisa e se adaptar a novos enfoques para obter financiamento e desenvolver novas formas de organização para cooperar na pesquisa” (UNESCO, 1999, p. 64).

A proposição leva a UNESCO a acomodar, na Declaração sobre Educação Superior no Século XXI, os direcionamentos sobre a pesquisa na educação superior ao item que trata da missão e função da educação superior.

c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes (UNESCO, 1998, p. 4).

Essa constatação afirma a função utilitária da universidade frente a pesquisa, que desloca a sua preocupação com a produção de conhecimento, a não ser quando responde pelo viés tecnológico, científica e economicamente funcional, para a ideia de serviço extensivo a comunidade (UNESCO, 1999a, p. 503).

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 proativismo 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

c) Deve ser implementada a pesquisa em todas as disciplinas, inclusive nas ciências sociais e humana, nas ciências da educação (incluindo a educação superior), na engenharia, nas ciências naturais, nas matemáticas, na informática e nas artes, dentro do marco de políticas nacionais e internacionais de pesquisa e desenvolvimento.

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).

A conferência regional latino-americana e caribenha, em sua declaração, ao salvaguardar a concepção de educação superior como um bem público social e um direito humano e universal, demarca o esforço, também no campo da pesquisa, de reduzir a sua expectativa utilitarista buscando vincular as políticas de “transformação dos modelos de relação entre os grupos de pesquisa acadêmica e os usuários do conhecimento”. O que potencializa a compreensão da “atividade científica fundada nas necessidades sociais e uma crescente compreensão da ciência como um assunto público que diz respeito à sociedade em seu conjunto” (UNESCO, 2008, p. 7).

O propósito afeta, inclusive, o próprio redesenho do proativismo universitário, preconizando que,

Avançar em direção à meta de prover a Educação Superior de forma generalizada ao longo de toda a vida requer reivindicar e dotar de novos conteúdos os princípios de ensino ativo, segundo os quais os principais protagonistas são, individual e coletivamente, os que aprendem (UNESCO, 2008, p. 5).

Esse direcionamento afeta diretamente a própria responsabilidade da educação superior quanto à formação de professores para o sistema educativo “assim como na consolidação da pesquisa pedagógica e produção de conteúdos educativos”, vinculando o ensino e a pesquisa, extensivamente à universidade, não apenas ao desenvolvimentismo econômico e à adaptabilidade ao mundo produtivo, mas “ao exercício da cidadania, ao desempenho ativo no mundo do trabalho e ao acesso a diversidade das culturas” (UNESCO, 2008, p.5).

Esse propósito teórico-metodológico possibilita uma leitura aproximativa, nos programas de formação de professores, da capacidade de potencializar a articulação da dimensão científico-pedagógica com a dimensão técnica, como riqueza pedagógico-educativa do projeto de formação.

Contudo, na Resolução CNE/CP nº 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 parece responder com mais simpatia à função utilitarista e pragmática da pesquisa nas políticas de formação de professores, conforme proposição consensuada na Declaração Mundial, em comparação com a função educativa da pesquisa reclamada pela Declaração Latinoamericana e Caribenha.

A referida perspectiva de funcionalidade utilitária e pragmática se consubstancia, na Resolução CNE/CP nº 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”.

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 nº 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 metodológico 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”. Essa proposta requer pensar que,

A pesquisa (investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de seus alunos e a autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino (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 resgatar a constatação, já elucidada no item anterior, de que a proposta reformista para a pedagogia universitária, articulada pela UNESCO e fundamentada no aludido pró-ativismo universitário, parece não materializar a busca por uma articulada formação técnica, científica e política do professor. Bem como, acena pela própria descaracterização da pedagogia universitária, encerrando-a em movimentos formativos focados no treinamento para o desenvolvimento de

competências e habilidades.

Essa descaracterização da pedagogia universitária, aqui, é 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.

O próprio movimento contraditório externado pela declaração latinoamericana e caribenha, preconizando a busca da pesquisa como princípio educativo - eixo articulador dos tempos e espaços formativos -, parece ser preterido, nas políticas de formação de professores no sistema educacional brasileiro, pela funcionalidade utilitária e gerencial, articulado pela declaração mundial. Essa funcionalidade parece responder melhor à necessária adaptabilidade da pedagogia universitária às matrizes de redução de custos, à reestruturação da relação trabalho e educação reclamada pelo contexto produtivo e à performatividade pragmática da pedagogia das competências, na qual, a própria pesquisa responde como insumo para o desenvolvimento cognitivista centrado na meritocracia individual.

5.3 A EXTENSÃO COMO DIMENSÃO SÓCIO-POLÍTICA DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer, no artigo 207, a universidade, conseqüentemente, a pedagogia universitária, a partir do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e respondendo pelo princípio do desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho (Art. 205), alimenta o ideário da articulação indissociável entre as dimensões técnica, científico-pedagógica e sócio-política como projeto de formação universitária.

Essa expectativa é mais fortemente alimentada quando 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 sócio-política dos

educadores como princípio educativo e sendo esta a própria função da pedagogia universitária.

A concepção potencializa a dimensão ético-política da ação educativa da universidade como instituição social e pública, radicalizando a proposta freiriana de que toda ação educativa é uma forma de intervenção no mundo, como experiência humana, portanto, mediada pela prática social (FREIRE, 2004).

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 sócio-cultural dos futuros professores, alimentando e potencializando o processo de tomada de consciência histórico-crítica.

Em conformidade a Masetto (1998, p. 23), responde pela afirmatividade 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. “Ele é um cidadão, um “político”, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se despreza de sua pele no instante que ele entra em sala de aula”.

Os projetos de formação de professores, mediados pela pedagogia universitária, enquanto formação política, resguardando a indissociabilidade entre as dimensões técnica, científico-pedagógica e sócio-política, salvaguarda o convite a uma formação capaz de estender o olhar à prática social e dar consciência aos exercícios de poder que se efetivam nas modalidades formativas.

Portanto, exige-se, aqui, o reconhecimento da extensão universitária como modelo de universidade (TAVARES; SENA, 2004), distanciando-se de leitura fragmentada que “considera a capacidade de intervenção inovadora e ética como algo acrescido, agregado, anexado – extensão! -, geralmente apenas voluntário e eventual” (DEMO, 1996, p. 60).

O desenho dessa função social da universidade, via extensão, não responde por uma perspectiva clara e linear, mas emerge marcada por “diferentes concepções e práticas, por dicotomias, contradições e conflitos” (SILVA, 2002, p. 156), que diz da própria relação da universidade com a sociedade a partir de seus arranjos econômicos, políticos e produtivos, historicamente delimitados.

Sousa (2010) ao estudar a história da extensão universitária brasileira, além

de reconhecê-la como um movimento tardio, fruto do próprio projeto tardio da implementação da universidade brasileira, construção da era republicana do século XX, a identifica a partir de três movimentos distintos.

O primeiro é o reconhecimento da extensão universitária brasileira mais como um projeto decorrente da organização discente do que um projeto da própria universidade, pautado pela crescente capacidade de organização estudantil, oficializada na organização da UNE.

Esse movimento, ainda segundo Sousa (2010), surgiu caracterizado pelo envolvimento político e social dos estudantes, que passa a exigir a incorporação da extensão como função acadêmica e como compromisso social da universidade. Portanto, responde pelos objetivos de politização estudantil e de organização de movimentos populares ao ponto de articular a reforma universitária a um conjunto de reformas de base instrumentalizada ao desenvolvimento da consciência popular para a libertação de seu estado de miséria.

O segundo é o reconhecimento e a cooptação da extensão como projeto de Estado. Diante do projeto político de extensão universitária articulada pelo movimento estudantil, “o Estado mantém sua posição de aliado das elites e vamos perceber que se utilizará da Extensão Universitária para ajustar a Sociedade à nova ideologia de desenvolvimento” (SOUSA, 2010, p. 41), agora sobre a égide do estado militarizado.

Fávero (1991) nos ajuda a compreender que a referida proposta se apresenta, no conjunto da reforma universitária de 1968, como nova razão funcional à universidade brasileira, agora articulada aos princípios da modernização e da disciplinarização, adequando o sistema educacional ao modelo econômico.

Ao ser institucionalizada pelo Estado ganha contornos ideológicos procurando “canalizar seu potencial para atividades integracionistas resultante da Doutrina de Segurança Nacional, tendo como paradigma o Projeto Rondon” (SOUSA, 2010, p. 52). Propósito também afirmado por Fávero (1991, p. 49-50) conforme citação já referendada no trabalho, aqui retomada.

São apresentadas algumas recomendações destinadas a “salvar a democracia”. Entre outras, destacam-se: a) preocupação com a formação de uma “liderança estudantil democrática” como uma das tarefas mais urgentes. Para isso seria necessário “criar uma mensagem para o estudante democrático, cheio de conteúdo ideológico e prático e voltado para o desenvolvimento nacional, para o lançamento do Brasil na corrida

científica e tecnológica, tudo com um conteúdo de fé nas soluções democráticas”; b) necessidade de auxílio a essa liderança democrática através de órgãos oficiais, como a Divisão de Educação Extra-escolar e a Campanha de Assistência ao Estudante (Cases) do MEC; pela iniciativa privada através do Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social (Mudes) e de outras entidades comprometidas diretamente com a formação de lideranças democráticas no meio estudantil. Mais uma vez, observa-se a preocupação em se desenvolver mecanismos de apoio para fortalecer lideranças não-esquerdistas. Em particular, como exemplo de cooperação do poder público com a iniciativa privada, visando a motivação do estudante para assuntos relacionados com o desenvolvimento do país, é citada a Operação Rondon, mais tarde institucionalizada como Projeto Rondon (FÁVERO, 1991, p. 49-50).

Convém, ainda, o destaque de Souza (2010, p. 55), de que a partir do Golpe de 64 o “Estado assume o papel de coordenador único de toda e qualquer atividade extensionista, não abandonando, porém, a mesma concepção assistencialista que já apresentava anteriormente, de extensão como prestação de serviço, dirigida às comunidades carentes, sem ônus para as mesmas”.

O terceiro movimento responde pela incorporação da extensão pelas próprias instituições de ensino superior, que concomitante ao período histórico que demarcou a redemocratização brasileira, resgata a expectativa da extensão como modelo de universidade.

No entanto, no conjunto das relações de poder em disputa no ambiente universitário e na relação desta com um estado cooptado por um projeto de reforma articulado ao princípio da redução de custos, volta a ganhar força a idéia da extensão universitária como prestação de serviço, agora não apenas ofertado mas vendido à sociedade (SOUSA, 2010). Proposta que parece melhor adequar os “sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico, à busca da produtividade e competitividade no mundo globalizado” (CAMARGO; HAGE, 2004, p. 263), inclusive com anuência do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

Sousa (2010, p. 105) destaca que no encontro do Fórum, ocorrido em 1994, na cidade de Vitória,

[...] a Extensão como prestação de serviço volta a ser novamente discutida, na tentativa de um novo enfoque. Desta vez a prestação de serviços foi aceita, além de inserida no contexto pedagógico, também como venda de serviços da Universidade para a sociedade (SOUSA, 2010, p. 105).

O autor afirma que esta proposta de extensão universitária como prestação

de serviço ganha força no próprio conjunto das legislações que normatizaram historicamente a pedagogia universitária no Brasil, negligenciando o ideal de extensão universitária como modelo de universidade.

Sousa (2010) mostra que, no âmbito da legislação educacional, o termo extensão aparece pela primeira vez no primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931, pelo Decreto-Lei 19.851/31, vinculado a oferta de cursos e conferências de caráter educacional, figurando novamente no texto da reforma universitária de 1968, na Lei 5.540/68, apenas reafirmando a extensão como dimensão obrigatória a todas as Instituições de Ensino Superior, sem, contudo, avançar em seu sentido.

A Lei 4.024 de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma a extensão como atividades em caráter de cursos, conferências e serviços que a universidade pode ofertar à população, propósito retomado na LDB 9394/96, restringindo a definição da extensão como instrumento de difusão das conquistas e benefícios produzidos na universidade.

A ausência histórica de uma definição e normatização legal mais precisa sobre o conceito de extensão universitária e sua efetivação prática, a torna ainda mais vulnerável às relações de poder e às políticas reformistas que vem redefinindo a função da universidade na sociedade contemporânea.

A aludida expectativa de uma pedagogia universitária acenada pela Constituição Federal de 1988, caracterizada pela articulação indissociável em sua dimensão técnica, científico-pedagógica e sócio-política, 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). Por tanto, a pedagogia universitária surge “buscando articular a educação às novas demandas do mercado de trabalho, priorizando a polivalência e a flexibilidade na definição de novos perfis profissionais” (CAMARGO; HAGE, 2004, p. 264) que para Ghedin (2006) está representado na pedagogia das competências, pelo resgate de abordagens formativas comportamentais retomando as teses behaviorista de

formação.

Camargo e Hage (2004, p. 264 -265) reconhecem que a partir das reformas em curso na educação superior “temos visualizado um processo de “naturalização” do espaço universitário, como campo de formação profissional, para atender as demandas do mercado de trabalho, seguindo a lógica da nova versão da Teoria do Capital Humano”. E complementam, “trata-se de uma estratégia que atribui à reforma educacional um caráter de regulação social, garantindo ao governo um controle mais efetivo das políticas e conteúdos do ensino, como também, em particular, da formação dos profissionais da educação”.

Essa proposta restringe a própria pedagogia universitária para formação de professores, e nela a extensão universitária, ao propósito funcional do serviço, regido pela racionalidade mercadológica e produtiva, como movimento articulador das novas propostas reformistas.

Nos últimos tempos, estamos assistindo a um novo clima extensionista devido à nova onda de reformas neoliberais, que implementam políticas de contenção de gastos públicos e responsabilizam as universidades pela sua própria auto-sustentação financeira – sendo que a extensão representa uma dessas formas de buscar recursos, principalmente nas universidades públicas (SILVA, 2002, p.159).

Esse programa parece responder simpaticamente 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 decorrente desse processo (UNESCO, 1999).

Racionalidade, essa, 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). Ainda, “o principal critério para avaliar a função do ensino superior é a qualidade de ensino, o treinamento, a pesquisa e o serviço dado à comunidade” (UNESCO, 1999, p. 60).

Nesse documento, a referida funcionalidade se expressa articulada ao princípio reformista de base econômica, afirmando-se a partir das teses de recuperação de custos. Movimento justificado como resposta ao desafio da contemporaneidade, “qualidade da infra-estrutura física e acadêmica do ensino superior é importante pelas suas funções de ensino, pesquisa e serviço, assim como pela cultura institucional, que é indispensável para manter coesas instituições de ensino superior altamente diversificadas” (UNESCO, 1999, p. 16).

A referida justificativa se fundamenta, também, na sua vinculação às novas estratégias de desenvolvimento, prevendo que o ensino superior e outras “instituições e organizações científicas e profissionais, através de suas funções de ensino, treinamento, pesquisa e serviços, representam um fator necessário no desenvolvimento e na implementação das estratégias e políticas de desenvolvimento” (UNESCO, 1999, p. 49). Bem como, pela sua vinculação aos princípios administrativos e gerenciais,

Os mais viáveis institutos de ensino superior, em termos financeiros e operacionais, são aqueles que conseguiram incorporar mecanismos e sistemas de informação que permitam remover a mediocridade e garantam a qualidade do ensino, pesquisa e serviços. Essas são também as instituições que tem uma possibilidade maior de competir e obter financiamento dos setores públicos e privados (UNESCO, 1999, p. 58).

Essa orientação é consensuada e acomodada, também, na Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI, tanto pela ausência quase total do conceito de extensão universitária, ou seja, 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. Na primeira, o conceito figura acomodado como princípio de aporte à gestão e ao financiamento da educação superior, prevendo que “a meta suprema da gestão deve ser implementar a missão institucional por meio da garantia de uma ótima qualidade na educação, formação, pesquisa e prestação de serviços de extensão à comunidade” (UNESCO, 1998, p. 13); e na segunda como referência da qualidade institucional via avaliação, prevendo que,

A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral (UNESCO, 1998, p. 11).

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).

Não obstante, o forte posicionamento da Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES 2008, afirma o “propósito de agir para que a Educação, em geral, e a Educação Superior, em particular, não sejam consideradas como serviço comercial” (UNESCO, 2008, p. 4) e assevera ainda o reconhecimento do valor social e humano da educação superior, que passa, inclusive, por “um trabalho de extensão que enriqueça a formação, colabore na identificação de problemas para a agenda de pesquisa e crie espaços de ação conjunta com os distintos atores sociais, especialmente os mais excluídos e marginalizados” (UNESCO, 2008, p. 6), o que parece prevalecer nas políticas para a pedagogia universitária de formação de professores no Brasil, é o esvaziamento total da proposta de extensão.

A proposição se fundamenta pela ausência absoluta da extensão na Resolução CNE/CP nº 1 de 2002, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Parecer mantém como centro o princípio norteador para a formação de professores, conforme parágrafo I do artigo 3, “a competência como concepção nuclear na orientação do curso”, articulada no parágrafo único do artigo 5 pelo princípio metodológico da ação-reflexão-ação, apontada “a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”. Proposição que acaba encapsulando a relação teoria e prática, na formação do professor, à epistemologia da prática, pelo princípio da “simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera” (Art. 3), 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.

A Resolução CNE/CP nº 1 de 2002, no parágrafo 1 do artigo 13 reafirma 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”, demarcando, em conformidade a Castanho (2000) o enfraquecimento sócio-político da pedagogia universitária.

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.

Os cursos com tempo e programas definidos para alcançar seus objetivos são fundamentais para a apropriação e organização de conhecimentos. No entanto, para contemplar a complexidade dessa formação, é preciso instituir tempos e espaços escolares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas (BRASIL, 2001, p. 52).

A análise possibilita o reconhecimento de que a dimensão sócio-política – extensão - da pedagogia universitária, no projeto reformista da UNESCO, além de não dialogar com a dimensão técnica e científico-pedagógica, caracterizando a aludida indissociabilidade acadêmica, não consegue extrapolar a racionalidade funcional da prestação de serviço. Racionalidade esta que se apresenta agora, portadora de caráter corretivo, ou seja, voltado à eliminação da pobreza,

intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio ambiente e enfermidades (UNESCO, 1998).

A leitura da dimensão sócio-política 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 parcerização com espaços corporativos.

Tal leitura se mostra igualmente alinhada, quando da pedagogia universitária para formação de professores, uma vez que é reconhecida apenas quando funcionalmente consegue figurar como insumo para o desenvolvimento de competências, habilidades e valores comportamentais necessários ao mundo corporativo, fortemente representado pelo didatismo centrado na metodologia de resolução de situações-problema, apego à epistemologia da prática e a compreensão reducionista da interação com a prática social às relações pedagógicas e didaticamente controláveis.

O conjunto do estudo apresentado neste capítulo possibilita identificar a incidência do desenho reformista articulado pela UNESCO para a pedagogia universitária e a caracterização funcional da pedagogia universitária para formação de professores.

O referido desenho e funcionalidade se apresentam vinculados ao ideário de pacto global e materializado no propagado pró-ativismo universitário, anunciado como movimento paradigmático capaz de conferir centralidade ao aprendiz no processo formativo. Proposta que desloca a função do professor do ensino para a garantia da aprendizagem e propaga melhor articulação adaptativa da educação as matrizes de desenvolvimentismo, centralmente econômico-tecnológicas e reflexamente sociais, conseqüentemente, capaz de superação das teses reformistas neoliberais.

Esse desenho reformista evidencia grande poder de incidência sobre a pedagogia universitária de formação de professores no sistema educacional brasileiro, que indica se estruturar a partir da incorporação da pedagogia das competências como eixo articulador dos projetos de formação. Contudo, essa pedagogia das competências parece se pautar pela prevalência da matriz cognitivista e comportamentalista, radicalizando a função técnica-profissionalizante

da pedagogia universitária, desarticulando-a de sua função pedagógico-científica e sócio-política, senão como insumo para o desenvolvimento de competências pré-definidas para o exercício da docência.

Esses contornos funcionais, pactuados na declaração mundial, sinalizam dispor de um poder de incidência capaz de desconsiderar movimentos contraditórios como o externado na declaração latinoamericana e caribenha, que busca salvaguardar a educação superior como um bem público social e um direito humano universal, intencionando amenizar os impactos das expectativas utilitariamente capitalizadas.

O delineamento objetivo da referida incidência e, complementarmente, o alinhamento da política nacional de formação de professores a esses direcionamentos, reclama a análise, igualmente objetiva, dos dispositivos legais que materializam e disciplinam a oferta de cursos de licenciatura na educação superior brasileira. Exercício objeto do próximo capítulo.

6 DIRETRIZES CURRICULARES E OS REFLEXOS DO PACTO À PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo responde por uma leitura analítica que possibilita a percepção dos reflexos da aludida política pactuada pela UNESCO na pedagogia universitária para formação de professores no sistema educacional brasileiro, conseqüentemente, o esforço nacional para garantir o alinhamento de seu sistema educativo a essa política de consenso. Bem como a identificação de movimentos que caracterizem resistência contraditória ao referido ideário.

A leitura ganha materialidade na análise dos dispositivos legais que disciplinam a oferta de cursos de licenciatura na educação superior brasileira. Os dispositivos legais respondem pelo conjunto de legislações elaboradas e/ou reformuladas concomitante ou posterior à pactuação mediada pela UNESCO, respondendo, aqui, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Química e Física.

Essas diretrizes, no sistema educacional brasileiro, são legalmente normatizadas por Resoluções e Pareceres que, no presente estudo, estão centradas na Resolução CNE/CES nº 7/2002 e Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas; Resolução CNE/CES nº 3/2003 e Parecer CNE/CES nº 1.302/2001 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura; Resolução CNE/CES nº 8/2002 e Parecer CNE/CES nº 1.303/2001 que estabelecem as Diretrizes Curriculares para os cursos de Química; e Resolução CNE/CES nº 9/2002 e Parecer CNE/CES nº 1.304/2001 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Física.

6.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS COMO DISPOSITIVO LEGAL PARA O ALINHAMENTO À POLITICA DE CONSENSO

Aportando-se ao que já fora mencionado anteriormente, no presente trabalho, convém reafirmar, inicialmente, a identificação de um Estado submisso ao

ordenamento capitalista, em que a formação social implica em luta ideológica, comumente determinada pelas relações e interesses econômicos.

A política educacional, aqui, referendada pelo ensino superior, não está isenta dessa relação de poder, identificada a partir do quadro de controle ideológico caracterizado pela relação educação e polo produtivo capitalista, ou seja, operado a partir de matriz econômica.

Essas relações de poder, conseqüentemente, opções ideológicas, demarcam, inclusive, as lutas históricas que, na política educacional brasileira, emerge da própria organização da sociedade, como a mobilização popular da década de 1940 a 1960 em torno ao projeto de Reformas de Base, reclamando o delineamento de bases para a educação, enquanto sistema nacional de educação, que segundo Ciavatta e Ramos (2012) foi subsumido à ideia de diretrizes.

A ideia de diretrizes não só solapa a concepção de bases para a educação pública articulada a partir da movimentação popular, como introduz padrões de organização e disciplinamento centralizado num Estado submisso às relações e interesses economicamente bem definidos.

Essa proposta demarca, na política educacional, também, na brasileira, o aprofundamento do que Azanha (2002) chama de crença numa ciência do planejamento, ligada ao ideário de planificação da vida social, ou seja, a racionalização do conjunto da vida social pela reprodução no campo social, conseqüentemente, no educacional, do êxito alcançado pelas ciências no campo da natureza.

A idéia é, no fundo, de uma simplicidade brutal: assim como os métodos das ciências permitiram acumular conhecimentos e a partir deles foi possível um domínio tecnológico da natureza, do mesmo modo métodos adequados de estudo dos assuntos sociais e econômicos permitirão a racionalização da ação na solução dos problemas mais graves das sociedades contemporâneas. (AZANHA, 2002, p. 114).

Contudo, o próprio autor destaca que,

Não há uma ciência no planejamento e nem mesmo métodos de planejamento gerais e abstratos que possam ser aplicados à variedade de situações sociais independentemente de considerações de natureza política, histórica, cultural, econômica, etc. (AZANHA, 2002, 115).

Não obstante, o reconhecimento da impossibilidade da transposição linear do

referido método para o campo educacional é do próprio autor o reconhecimento que “toda a ação da UNESCO, por exemplo, parte desta pressuposição” (AZANHA, 2002, p. 114).

Assim, a ideia de diretrizes passa a responder como dispositivo de alinhamento do sistema educativo à racionalidade gerencial e de controle da oferta educacional, que objetiva, para além de um projeto de formação cidadã, o alinhamento do país aos ordenamentos produtivos internacionais. Movimento materializado na histórica e crescente subordinação do Estado Nacional às exigências e ordenamentos das agências e organismos internacionais, tais como, USAID, FMI, UNESCO, BIRD e BID (CIAVATTA e RAMOS, 2012).

Figura pertinente observar que é a partir da década de 1960, sob a bandeira do disciplinamento e modernização educacional e aprofundamento dos acordos multilaterais, caracterizando nosso alinhamento aos ordenamentos externos, que entra em cena a racionalidade do planejamento como prenúncio do desenvolvimento de um sistema justo e eficaz.

Essa racionalidade passa a apresentar como necessária, especialmente a partir da militarização estatal, a implementação de técnicas e metodologias como plano de desenvolvimento, plano de metas, plano nacional, parâmetros curriculares, projetos, programas de ação, programas estratégicos, lei de diretrizes, entre outros. Racionalidade tão incorporada e aprofundada na contemporaneidade que leva autores como Ciavatta e Ramos (2012) a denominarem o período pós LDB 9394 de 1996, como a era das diretrizes.

Pesquisadores como Azanha (2002) encontram sinais desta racionalidade já no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, que não deixa de se apresentar como uma proposta modernizante enquanto exigência de um plano científico para a formulação de uma política educacional, contudo, é possível afirmar que é na Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, caracterizada pelo próprio nome de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que visualizamos os primeiros contornos oficiais dessa proposta, enquanto política de estado.

Projeto este, que foi precocemente interrompido, devido à militarização do estado em 1964, e reformulado na Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Reformulação que agrava o distanciamento do ideário original da proposta de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deveria apenas caracterizar os princípios da educação brasileira.

Porém, se a LDB afinal aprovada (Lei nº 4.024/61), distanciou-se muito da clareza e da sensatez do anteprojeto original, a lei que a sucedeu e substituiu em parte (Lei 5.692/71) agravou sobremodo a situação eliminando qualquer possibilidade de instituição de políticas e planos de educação como instrumentos efetivos de um desenvolvimento desejável da educação brasileira. (AZANHA, 2002, p. 111)

O mesmo autor pontua que a Lei nº 5.692/71 perdeu-se em minudências regimentais, consagrando a ideia de plano nacional de educação como gerenciamento e controle na distribuição de recursos.

O apego às minudências regimentais incide de forma especial sobre a estrutura curricular da oferta educacional e da formação dos professores, no que tange à racionalidade disciplinadora do exercício técnico-profissional e à oferta educacional a partir de estruturas curriculares pré-definidas. Portanto, alinhada à, já demonstrada, aguda racionalização economicista do sistema educacional e ao ideário de formação social obediente à expansão do capitalismo internacional.

A própria luta em torno à redemocratização brasileira, materializada na Constituição Federal de 1988, parece não conseguir amenizar a referida racionalidade. Não obstante, a proclamação da educação como direito, tendo em vista o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho (Art. 205), a oferta educacional continua disciplinada por estruturas curriculares pré-definidas a partir de órgãos centralizados e, portanto, vulnerável aos movimentos hegemônicos.

Essa constatação leva autores como Silva (2002, p. 15) a afirmar, conforme citação já apresentada neste trabalho, aqui retomada, que

[...] a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 e da Emenda Constitucional n. 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentada pela lei n. 9.424/96; a prioridade no ensino fundamental; a lei n. 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação; o decreto-lei n. 2.208/97 e o sistema de avaliação institucional colocam a educação pública no país em consonância com as políticas e estratégias do Banco Mundial.

Esse disciplinamento, em termos de políticas e estratégias para o sistema educacional brasileiro, contemporaneamente, é atribuído às políticas de pactuação de consensos e alinhamentos mediadas pela UNESCO, que embora se apresente destituída de poderes para determinar a estrutura do sistema educacional local,

conforme elucidado neste trabalho, demonstra grande poder de incidência.

O poder de incidência da UNESCO tem se materializado, no sistema educacional brasileiro, a partir de dispositivos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais, que demarcam o controle da oferta educacional, no presente trabalho representadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Química e Física, disciplinadas pelo Conselho Nacional de Educação.

É possível anunciar, de imediato, que as referidas diretrizes nacionais, sem perder seu poder de racionalização e de controle da oferta educacional, aqui em especial, para formação de professores, indicam caracterizar, também, o esforço necessário à flexibilização destas, obediente às orientações emanadas e articuladas pela UNESCO e justificadas pelas mutantes transformações da sociedade contemporânea.

A aproximação analítica às referidas diretrizes reclama, inicialmente, a necessidade de apontar uma série de coincidências que caracterizam, minimamente, certo esforço unidimensional à produção dos referidos documentos. Unidimensionalidade demarcada por possíveis movimentos de consensualidade, já que estes guardam a mesma data de aprovação, as Resoluções respondem pela data de 11 de março de 2002, tendo como exceção apenas a Resolução CNE/CES nº 3 que responde pela data de 18 de fevereiro de 2003. Os Pareceres por sua vez respondem unanimemente pela data de 06 de novembro de 2001.

Observa-se, também, que todos os Pareceres estão sob a responsabilidade do mesmo relator, representado pelo Conselheiro Francisco Cesar de Sá Barreto. Contudo, a natureza consensuante dos documentos passa a demandar maior atenção quando a referida coincidência se estabelece na estruturação dos documentos, alinhados de tal forma que a primeira vista parecem transparecer um exercício cognitivo simplista, ao ponto de em nada caracterizar a especificidade do campo científico que está disciplinando.

A indicada consensualidade fica latente nas Resoluções, que em sua natureza normativa pressupõem a capacidade de concentrar e estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para os referidos cursos, ao apresentar a mesma estrutura textual. Processo tão simplificado que pode ser aqui apresentado na Integra sem prejuízo metodológico ou acadêmico ao trabalho.

A anunciada apresentação utiliza como referência a Resolução CNE/CES nº

3/2003, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática.

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de bacharelado e licenciatura em Matemática, integrantes do Parecer CNE/CES 1.302/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Matemática deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades de caráter geral e comum e aquelas de caráter específico;
- c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica;
- d) o formato dos estágios;
- e) as características das atividades complementares;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de avaliação.

Art. 3º A carga horária dos cursos de Matemática deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

É possível perceber que a Resolução citada se restringe a quatro artigos. O artigo 1º indicando o Parecer como orientador da formulação do projeto pedagógico do curso; o artigo 2º explicitando as dimensões componentes do projeto pedagógico; o artigo 3º vinculando a definição da carga horária do curso a Resoluções e Pareceres específicos; e o artigo 4º, por sua vez, disciplinando a vigência da Resolução.

As demais Resoluções, referidas no estudo, apresentam um visível alinhamento, indicando idêntica estruturação e composição textual, com pequenos acréscimos ou alterações na ordem de apresentação dos itens do artigo 2º, como é possível observar na Resolução CNE/CES nº 7/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Ciências Biológicas.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Ciências Biológicas deverá explicitar:

- I – o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- II – as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- III – a estrutura do curso;
- IV – os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
- V – os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;
- VI – o formato dos estágios;
- VII – as características das atividades complementares; e
- VIII – as formas de avaliação.

Esses acréscimos ou alterações na ordem de apresentação dos itens não são contemplados no artigo 2º da Resolução CNE/CES nº 8/2002, que trata das Diretrizes Curriculares do Curso de Química. Comparada com o artigo 2º da Resolução CNE/CES nº 7/2002, a única alteração apresenta é da especificação do campo científico de que trata, mantendo em tudo o mesmo formato e redação.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Química deverá explicitar:
I – o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
II – as competências e habilidades - gerais e específicas a serem desenvolvidas;
III – a estrutura do curso;
IV – os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
V – os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;
VI – o formato dos estágios;
VII – as características das atividades complementares; e
VIII – as formas de avaliação.

Essa proposta de alinhamento é igualmente adotada para a Resolução CNE/CES nº 9/2002 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Física.

Não obstante, o referido simplismo cognitivo latente na estruturação das Resoluções, somado à possibilidade de identificação de abertura à autonomia acadêmico-curricular das instituições, uma vez que as Resoluções orientam pelo disciplinamento da formação pela construção dos projetos pedagógicos, não representa perda do poder de racionalização e controle da oferta.

Esse suposto simplismo e o aceno à autonomia institucional, em especial na política de formação de professores, figura mais coerente associa-los ao progressivo centralismo ministerial de controle curricular das reformas educacionais, conforme disciplina as orientações da UNESCO, sem, contudo, perder o fôlego para a flexibilização modernizante e disciplinar necessário à adequação dos sistemas de ensino as mutantes demandas do mundo produtivo.

O poder de racionalização e controle da oferta educacional para formação de professores no sistema educacional brasileiro nas referidas Resoluções, pode ser identificado, por exemplo, na exigência às Instituições quanto à formulação do projeto pedagógico para os cursos, sem, contudo, deixar de explicitar detalhadamente os critérios constitutivos do projeto e exigir obediência e articulação

deste a todo um conjunto de legislações normatizadoras.

A aproximação analítica aos Pareceres, como documento técnico que subsidia e fundamenta o alcance das diretrizes curriculares estabelecidas nas Resoluções, evidencia o disciplinamento e aprofundamento desta racionalidade, garantindo o continuísmo do alinhamento normativo.

A caracterização do referido alinhamento e disciplinamento se materializa no esforço dos Pareceres em determinar o alcance de cada um dos critérios apresentados pelo artigo 2º das aludidas Resoluções, como critérios norteadores dos Projetos Pedagógicos das instituições formadoras de professores.

Assim, o mesmo alinhamento identificado nas Resoluções se apresenta nos Pareceres, unanimemente apresentados a partir de critérios como Perfil dos Formandos, Competências e Habilidades, Estrutura do Curso, Componentes Curriculares e Estágio e Atividades Complementares.

O alinhamento, no entanto, parece não ser apenas um recurso de estruturação textual dos documentos, mas movimento presente na própria composição dos supracitados critérios, conforme é possível observar na sequência da análise.

A análise, inicialmente, do critério denominado de Perfil dos Formandos possibilita a percepção da inexistência nos Pareceres, com exceção do Parecer CNE/CES nº 1.303/2001, de um esforço mais propositivo quanto à delimitação do perfil do bacharel e do licenciado.

Responde, de forma emblemática, por essa falta de delimitação de perfil o Parecer CNE/CES nº 1.301/2001, que trata das diretrizes para o Curso de Ciências Biológicas, anunciando, ao tratar do perfil dos formandos, que “o Bacharelado em Ciências Biológicas deverá ser [...]” (BRASIL, 2001a, p.3), passando a descrever de forma sequencial itens que caracterizam este perfil, sem delimitar se os perfis são justapostos para bacharéis e licenciados ou devam ser identificados subjetivamente.

Contudo, a partir da análise dos itens apresentados no Parecer, apenas um, ainda que de forma bastante genérica, deixa entender se tratar do perfil de licenciado, “e) consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional” (BRASIL, 2001a, p. 3).

O Parecer CNE/CES nº 1.302/2001 parte da afirmatividade do perfil do bacharel em Matemática parecendo intencionar a formação do licenciado como reflexa da natureza flexível dos programas de formação, pelo que, garante ao Curso

de Bacharelado uma sólida e flexível formação em Matemática.

- * uma sólida formação de conteúdos de Matemática
- * uma formação que lhes prepare para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 2001b, p. 3).

E, ao Curso de Licenciatura, supostas características pedagógicas, humanísticas e didáticas da Matemática.

- * visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos
- * visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania
- * visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina (BRASIL, 2001b, p.3)

O Parecer CNE/CES nº 1.304/2001, por sua vez, ao tratar do Perfil dos Formandos, em nada dissolve a dúvida quanto à delimitação dos perfis, uma vez que também opta pela prevalência do perfil do bacharel em Física, aqui, caracterizado pelo que chama de perfil geral, conferindo a identificação das especificidades da licenciatura em Física para o que denomina de perfis específicos.

Dentro deste perfil geral, podem se distinguir perfis específicos, tomados como referencial para o delineamento da formação em Física, em função da diversidade curricular proporcionada através de módulos sequenciais complementares ao núcleo básico comum (BRASIL, 2001d, p.3).

Os referidos perfis específicos são, no Parecer, denominados por Físico-pesquisador, Físico-educador, Físico-tecnólogo e Físico-interdisciplinar, sendo o Físico-educador indicado pelo documento como perfil específico do licenciado, complementado, também, pelo perfil do Físico-interdisciplinar.

O critério denominado nos Pareceres por Competências e Habilidades, tanto se apresenta coerente com a racionalidade evidenciada no critério anteriormente desenvolvido, quanto parece aprofundar a função centralizadora do reformismo curricular apresentado pelos Pareceres.

A coerência se materializa pela confirmação de que apenas o Parecer CNE/CES nº 1.303/2001 apresenta preocupação quanto à clareza na definição dos

perfis entre bacharel e licenciado em Química, a partir dos desenhos de competências e habilidades, cabendo ao Parecer CNE/CES 1.301/2001, que trata das diretrizes para o Curso de Ciências Biológicas, manter sua forma emblemática sem nenhuma indicação textual quanto à definição das especificidades.

O Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, novamente se alimenta em suposta centralidade do perfil do bacharel em Matemática, embora, agora, anunciado como competências e habilidades a serem desenvolvidos nos Cursos de Bacharelado/Licenciatura, sendo acrescidas de competências e habilidades específicas para o educador matemático.

O Parecer CNE/CES nº 1.304/2001, por sua vez, realimenta-se na ideia de perfil geral e perfil específico para o Curso de Física, organizando-se a partir de terminologias como competências essenciais, habilidades gerais, competências específicas e habilidades específicas.

A supracitada função centralizadora do reformismo curricular, por sua vez, se materializa no apego disciplinador da definição de competências e habilidades predefinidas e racionalizadas a todo sistema educativo, possivelmente justificada pelo ideário de controle da oferta educacional, ao mesmo tempo em que garante os dispositivos de sua flexibilização para adequação às exigências da ordem produtiva modernizada, essa, mensurada pelos sistemas avaliativos³⁵ em vigência no sistema educacional brasileiro e também obediente a matrizes de referência avaliativa predefinidas e estruturadas a partir de competências e habilidades.

É ilustrativo desse ideário o Parecer CNE/CES nº 1.304/2001, uma vez que, quando transfere às Instituições de Ensino Superior a possibilidade de elaboração de habilidades e competências específicas para atendimento de demandas do contexto local e regional de atuação, não deixa de caracterizar que os contornos da referida área de atuação é dada pelo mercado em mudança contínua.

As habilidades específicas dependem da área de atuação, em um mercado

³⁵ Os sistemas avaliativos, aqui, são identificados pelos sistemas de avaliação em larga escala com Prova Brasil, SAEB e ENEM, amplamente divulgados e utilizados no sistema educacional brasileiro e estruturado a partir de matriz de referência avaliativa por competências e habilidades. Frigotto (2001, p. 16), prefaciando a obra *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* De Marise Nogueira Ramos, já identificava nestas matrizes avaliativas a dinâmica do pensamento privatista como diretriz educacional, demarcando os parâmetros do mercado para a qualidade do ensino. “A implementação da Reforma do Ensino, mediante os parâmetros curriculares e os mecanismos de avaliação (ENEM, SAEB e Provão) ao eleger como perspectiva a pedagogia das competências para a empregabilidade, assume o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado”.

em mudança contínua, de modo que não seria oportuno especificá-las agora. [...] Em relação às habilidades e competências específicas, estas devem ser elaboradas pelas IES a fim de atender as exigências dos mercados nacionais e locais (BRASIL, 2001d, p.5).

Figura pertinente reconhecer que essa mesma racionalidade demarcada pela intencionalidade de controle, tanto da oferta educacional quanto dos dispositivos de flexibilização integradores dessa oferta com a ordem produtiva, materializada no conjunto detalhado de indicadores – competências e habilidades – predefinidos, parece caracterizar, nos Pareceres, também, a proposta Estrutura dos Cursos e os Conteúdos Curriculares.

A constatação se fundamenta, primeiro, pelo forte apego dos Pareceres as propostas de flexibilidade

Para atingir uma formação que contemple os perfis, competências e habilidades acima descritos e, ao mesmo tempo, flexibilize a inserção do formando em um mercado de trabalho diversificado, os currículos podem ser divididos em duas partes (BRASIL, 2001d, p. 5).

Da mesma maneira almeja-se ampliar a diversidade da organização dos cursos podendo a IES definir adequadamente a oferta de cursos sequenciais, previsto no inciso I do artigo 44 da LDB, que possibilitariam tanto o aproveitamento de estudos, como uma integração mais flexível entre os cursos de graduação (BRASIL, 2001b, p. 5).

Vale, ainda, a referência do Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 que, ao destacar os princípios estruturantes do Curso de Ciências Biológicas, afirma a necessidade de “favorecer a flexibilidade curricular, de forma a contemplar interesses e necessidades específicas dos alunos” (BRASIL, 2001a, p. 5).

Um segundo movimento possível de ser compreendido como consequência da sugerida flexibilidade, apresenta-se pela diversidade de modelos de estruturação da oferta, reconhecidos a partir de conceituações como, módulos semestrais, anuais ou híbridos, conteúdos básicos e conteúdos específicos, conteúdos profissionais e atividades extraclasse (BRASIL, 2001c); atividades curriculares e extracurriculares, conteúdos básicos e conteúdos específicos, currículo experimental (BRASIL, 2001a); estruturação modular dos cursos, cursos sequenciais e conteúdos comuns (BRASIL, 2001b); núcleo comum, módulos sequenciais, módulos sequenciais especializados, estrutura modular de cursos, sub-módulos e cursos sequenciais, (BRASIL, 2001d).

Soma-se à identificação dessa diversidade de modelos de estruturação da oferta, o reconhecimento do planejamento pedagógico por competências e habilidades como movimento articulador da pedagogia de formação de professores disciplinada pelos respectivos Pareceres. Constatação evidenciada, também, por Dias e Lopes (2003, p. 1164), ao reconhecerem nos documentos da reforma curricular brasileira para formação docente, o surgimento do currículo por competências “como “novo” paradigma, construindo a idéia de que a escola deve estar sintonizada com as mudanças da sociedade (mais uma vez uma sociedade em vertiginosas mudanças), ajustada ao mercado de trabalho”.

Embora o reconhecimento da referida flexibilidade e da diversidade de modelos de estruturação dos cursos de formação de professores figure como terceiro movimento, há que se reconhecer os próprios dispositivos de controle, materializados nos Pareceres, tanto, conforme já indicado anteriormente, no detalhamento criterioso de competências e habilidades predefinidas, quanto na indicação, também, detalhada dos conteúdos curriculares, chegando a apresentá-los, nos conteúdos básicos, em forma de ementa curricular.

Química (Teoria e laboratório): propriedades físico-químicas das substâncias materiais; estrutura atômica e molecular; análise química (métodos químicos e físicos e controle de qualidade analítico); termodinâmica química; cinética química; estudo de compostos orgânicos, organometálicos, compostos de coordenação, macromoléculas e biomoléculas, técnicas básicas de laboratório (BRASIL, 2001c, p. 9).

DIVERSIDADE BIOLÓGICA: Conhecimento da classificação, filogenia, organização, biogeografia, etologia, fisiologia e estratégias adaptativas morfo-funcionais dos seres vivos (BRASIL, 2001a, p. 5).

Mesmo ao tratar dos conteúdos específicos do curso, os Pareceres não deixam de disciplinar a oferta, quer pela apresentação prévia de conteúdos a serem desenvolvidos ou pela indicação da necessidade de observar outras legislações normativas.

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos (...) (BRASIL, 2001a, p. 6)

Para a Licenciatura em Química serão incluídos no conjunto dos conteúdos profissionais os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio (BRASIL, 2001c, p. 9).

É pertinente, ainda, reconhecer a contribuição do critério denominado pelos Pareceres de Estágio e Atividades Complementares à referida pedagogia das competências, uma vez que as mesmas parecem figurar como insumo para o desenvolvimento de competências e habilidades. Ou seja, por esse critério propõe-se a escolha de atividades e conteúdos pragmáticos, funcionais ao fomento de competências e habilidades demandas.

As IES deverão oferecer um leque abrangente de conteúdos e atividades comuns a outros cursos da instituição para a escolha dos estudantes. Sugere-se, para este segmento curricular, conteúdos de filosofia, história, administração, informática, instrumental de língua portuguesa e línguas estrangeiras, dentre outras (BRASIL, 2001c, p. 9).

Essa funcionalidade e pragmatismo são previsto, inclusive, para a elaboração de monografias, também categorizada como atividade complementar e regida pela epistemologia da prática. “Todas as modalidades de graduação em Física devem buscar incluir em seu currículo pleno uma monografia de fim de curso [...]. Essa monografia deve apresentar a aplicação de procedimentos científicos na análise de um problema específico” (BRASIL, 2001d, p. 8).

O conjunto das proposições elucidadas possibilita identificar, nas diretrizes curriculares, uma funcionalidade disciplinadora e adaptativa da política de formação de professores, demarcando o alinhamento à proposta de consenso, materializada na centralidade conferida à teoria das competências.

Essa teoria, caracterizada por indicadores predefinidos e generalizados no sistema educativo nacional, parece responder adequadamente à racionalização do progressivo centralismo e controle da oferta educacional, ao mesmo tempo que disciplina os necessários movimentos de flexibilização dos projetos de formação social alinhados às demandas dos mutantes ordenamentos produtivos internacionais.

A constatação possibilita reconhecer, de imediato, tanto a incidência das orientações pactuadas pela UNESCO à pedagogia universitária para formação de professores, quanto o esforço despendido pelo sistema educacional brasileiro para o

alinhamento à racionalidade de consenso. Reflexos na pedagogia universitária brasileira que aprofundaremos no estudo do delineamento proposto à dimensão técnica, científico-pedagógica e sócio-política para formação de professores nas referidas diretrizes.

6.2 REFLEXOS A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A constatação da incidência das orientações pactuadas pela UNESCO na pedagogia universitária para formação de professores e do alinhamento do sistema educacional brasileiro a esse ordenamento, possibilita indicar, previamente, que o alcance dos anunciados reflexos estão condicionados ao próprio reconhecimento formal, ou não, da pedagogia universitária como política pedagógica para formação de professores nas Resoluções e Pareceres em análise.

A análise inicial aponta que a pedagogia universitária, fundamentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme salvaguardado pela Constituição Federal de 1988, é mencionada, objetivamente, uma única vez no conjunto das diretrizes, sendo apresentado como um dos princípios estruturantes do Curso de Ciências Biológicas. Deve “garantir um ensino problematizado e contextualizado, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2001a, p.5).

As demais menções à pedagogia universitária se apresentam, respondendo ao alinhamento proposto pela UNESCO (1999; 1998), centradas nos conceitos de ensino superior ou de IES. “O aluno chega ao ensino superior com uma vivência e um conjunto de representações construídas” (BRASIL, 2001b, p. 4); “as IES deverão oferecer um leque abrangente de conteúdos e atividades comuns a outros cursos da instituição para a escolha dos estudantes” (BRASIL, 2001c, p. 9); “a formação do Físico nas Instituições de Ensino Superior deve levar em conta tanto as perspectivas tradicionais de atuação dessa profissão, como novas demandas que vem emergindo nas últimas décadas” (BRASIL, 2001d, p. 3).

Esse disciplinamento justifica o pré-anúncio de dificuldades quanto à caracterização de uma pedagogia universitária para formação de professores no sistema educacional brasileiro articulada pelo princípio relacional entre as

dimensões técnica, científico-pedagógica e sócio-política. O que justifica, inclusive, a explicitação dos contornos funcionais destas dimensões na legislação objeto da análise.

6.2.1 A Dimensão Técnica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Química e Física.

Considerando os movimentos analíticos anteriores, é possível partirmos da indicação prévia de que a dimensão técnica - ensino - da pedagogia universitária para formação de professores, nas referidas diretrizes curriculares, apresenta-se demarcada pelo esforço de alinhamento ao ideário reformista articulado pela UNESCO. Caracterizada, inicial e centralmente, pelo propagado apego ao princípio pedagógico centrado no aprendiz.

Esse alinhamento, conforme indicado no capítulo anterior, está presente, também, no Parecer CNE/CP nº. 9/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, quando assume a “concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 9).

O referido alinhamento, nas diretrizes curriculares em análise, materializa-se pela apologia ao autodidatismo, caracterizado pelo “interesse no auto-aperfeiçoamento contínuo, curiosidade e capacidade para estudos extra-curriculares individuais ou em grupo, espírito investigativo, criatividade e iniciativa [...]” (BRASIL, 2001c, p.7) e pelo próprio anúncio da centralidade do estudante no processo de aprendizagem.

Diante desta constatação, advoga-se a necessidade de criar um novo modelo de curso superior, que privilegie o papel e a importância do estudante no processo de aprendizagem, em que o papel do professor, de “ensinar coisas e soluções”, passe a ser de “ensinar o **estudante a aprender** coisas e soluções” (BRASIL, 2001c, p.2).

Soma-se a essas proposições a própria incorporação da pedagogia das

competências como eixo articulador da pedagogia para formação de professores, a partir da qual, os próprios conteúdos curriculares são ordenados e funcionalmente transferidos.

Os currículos devem assegurar o desenvolvimento de conteúdos dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional de um matemático, de acordo com o perfil, competências e habilidades anteriormente descritos, levando-se em consideração as orientações apresentadas para a estruturação do curso (BRASIL, 2001b, p. 5).

Esse ordenamento pragmático parece acomodar os conteúdos e a dimensão técnica da pedagogia de formação profissional do professor a uma matriz funcionalista de transferência de saberes para o desenvolvimento de competências. Funcionalidade, inclusive, já identificada no Parecer CNE/CP nº. 9/2001, uma vez que reconhece ser “basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e desenvolvimento de competência” (BRASIL, 2001, p. 33).

A prevalência dessa concepção parece disciplinar a dimensão técnica da pedagogia de formação de professores, nas referidas diretrizes, pelo alinhamento ao ideário utilitarista da pedagogia universitária proposto pela UNESCO; pela garantia da aludida flexibilidade adaptativa às demandas da sociedade contemporânea; ao mesmo tempo em que garante o controle da oferta, deslocando, restritivamente, o processo de ensino-aprendizagem a movimentos comunicativos.

A função utilitária da pedagogia proposta nas diretrizes, alinhadas ao ideário proposto pela UNESCO (1999a), materializa-se, inicialmente, na própria naturalização das transformações em curso, reclamando uma transformação funcional e adaptativa da pedagogia de formação de professores.

Como produtora de saber e formadora de intelectuais, docentes, técnicos e tecnólogos, a universidade contribui para a construção contínua do mundo e sua configuração presente [...]. Assim, verificando este novo momento histórico, esta nova complexidade vivencial, veloz e mutante, a universidade brasileira precisa repensar-se, redefinir-se, instrumentalizar-se para lidar com um novo homem de um novo mundo, com múltiplas oportunidades e riscos ainda maiores (BRASIL, 2001c, p. 1).

Essa proposição, nas diretrizes curriculares para o Curso de Física, aparece, mesmo, como competência e habilidade demandada aos professores.

Em uma sociedade em rápida transformação, como esta em que hoje vivemos, surgem continuamente novas funções sociais e novos campos de

atuação, colocando em questão os paradigmas profissionais anteriores, com perfis já conhecidos e bem estabelecidos. Dessa forma, o desafio é propor uma formação, ao mesmo tempo ampla e flexível, que desenvolva habilidades e conhecimentos necessários às expectativas atuais e capacidade de adequação a diferentes perspectivas de atuação futura (BRASIL, 2001d, p. 3).

Essa funcionalidade adaptativa, por sua vez, reclama uma dimensão técnica da pedagogia universitária centrada no princípio do treinamento, aqui, identificado por movimentos genéricos de transferência de saberes para o desenvolvimento de competências, tais como: “ter atitude favorável à incorporação, na sua prática, dos resultados da pesquisa educacional em ensino de Química, visualizando solucionar os problemas relacionados ao ensino/aprendizagem” (BRASIL, 2001c, p.8).

Saber identificar e fazer busca nas fontes de informações relevantes para a Química, inclusive as disponíveis nas modalidades eletrônica e remota, que possibilitem a contínua atualização técnica, científica, humanística e pedagógica (BRASIL, 2001c, p.7).

Explicitar o tratamento metodológico no sentido de garantir o equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores [...]. Proporcionar a formação de competências na produção do conhecimento com atividades que levem o aluno a: procurar, interpretar, analisar e selecionar informações; identificar problemas relevantes, realizar experimentos e projetos de pesquisa (BRASIL, 2001a, p.5)

Essa proposta de treinamento parece responder adequadamente ao ideário de formação de capital humano adaptado, comprometendo-se “com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto as opções sindicais e corporativas inerente ao exercício profissional (BRASIL, 2001a, p. 4).

Esse ideário formativo é demarcado, inclusive, por uma propaganda formação cívica, igualmente adaptativa, alinhada às orientações da UNESCO, que reclama das instituições de ensino superior a necessidade de “focalizar a atenção para desenvolver um espírito cívico ativo e participativo entre futuros graduados” (UNESCO, 1999, p. 55), caracterizado, por exemplo, na busca por uma “formação humanística que permita exercer plenamente sua cidadania e, enquanto profissional, respeitar o direito à vida e ao bem estar dos cidadãos” (BRASIL, 2001c, p. 7).

a) Pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;

b) Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos e na bibliografia de referência (BRASIL, 2001a, p. 3).

O disciplinamento da dimensão técnica da pedagogia de formação de professores pela abertura à flexibilidade e diversificação adaptativa às demandas da sociedade contemporânea, por sua vez, parece materializa-se na preocupação das diretrizes em garantir uma formação alinhada às demandas do mercado. “Em relação às habilidades e competências específicas, estas devem ser elaboradas pela IES a fim de atender as exigências dos mercados nacionais e locais” (BRASIL, 2001d, p. 5) e desenvolver perfil “apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudança contínua dos mesmos” (BRASIL, 2001a, p. 3).

Desenvolver ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar as formas de atuação profissional, preparando-se para a inserção no mercado de trabalho em contínua transformação [...]. atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado a contínua mudança do mundo produtivo (BRASIL, 2001a, p. 4).

Esse apego às demandas do mercado parece justificar, tanto a já anunciada flexibilização do próprio conceito de universidade, como pedagogia universitária para formação de professores, agora, diluído no diversificado e polissêmico conceito de educação superior, mas altamente funcional ao ordenamento reformista mediado pela UNESCO, quanto a própria flexibilização curricular, preconizando a “implementação do currículo como experimental, devendo ser permanentemente avaliado, a fim de que possam ser feitas, no devido tempo, as correções que se mostram necessárias”, bem como, “favorecer a flexibilidade curricular, de forma a contemplar interesses e necessidades específicas dos alunos” (BRASIL, 2001a, p. 5).

Para atingir uma formação que contemple perfis, competências e habilidades acima descritos e, ao mesmo tempo, flexibilize a inserção do formando no mercado de trabalho diversificado, os currículos devem ser divididos (...) (BRASIL, 2001d, p. 5)

A estrutura geral do curso, compreendendo disciplinas e demais atividades, pode ser variada, admitindo-se a organização em módulos ou créditos, num sistema seriado ou não, anual, semestral ou misto, desde que os

conhecimentos biológicos sejam distribuídos ao longo de todo o curso, devidamente interligados e estudados numa abordagem unificadora (BRASIL, 2001a, p. 5).

Adicionalmente, as diretrizes curriculares devem servir também para otimização da estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados. Da mesma maneira almeja-se ampliar a diversidade da organização dos cursos, podendo a IES definir adequadamente a oferta de cursos sequencias, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB, que possibilitariam tanto o aproveitamento de estudos, como uma integração mais flexível entre os cursos de graduação (BRASIL, 2001b, p. 4).

O referido disciplinamento da dimensão técnica indica, inclusive, pelo desenvolvimento de competências e habilidades acentuadamente pragmáticas e gerenciais, caracterizando um perfil docente capaz de melhor otimizar os recursos alinhados a lógica do mercado, como: “a) capacidade de trabalhar em equipes multi-disciplinares; b) capacidade de compreender, criticar e utilizar novas ideias e tecnologias para a resolução de problemas” (BRASIL, 2001b, p. 3), bem como,

Saber interpretar e utilizar as diferentes formas de representação (tabelas, gráficos, símbolos, expressões, etc.) [...]. Demonstrar bom relacionamento interpessoal e saber comunicar corretamente os projetos e resultados de pesquisa na linguagem educacional, oral e escrita (textos, relatórios, pareceres, “posters”, internet, etc) em idioma pátrio. (BRASIL, 2001, p. 7).

Esse disciplinamento parece consenso, nas diretrizes, quando prevê a reprodução e a socialização didática dos conhecimentos escolarizados, tendo por referência de qualidade as demandas do mercado. “Ter habilidades que o capacitem para a preparação e desenvolvimento de recursos didáticos e instrumentais relativos à sua prática e avaliação da qualidade do material disponível no mercado [...]” (BRASIL, 2001c, p. 7).

Esse princípio é minuciosamente garantido a partir de afirmações como “saber escrever e avaliar criticamente os materiais didáticos, como livros, apostilas, “kits”, modelos, programas computacionais e materiais alternativos” (BRASIL, 2001a, p. 3); “analisar, selecionar e produzir materiais didáticos” (BRASIL, 2001b, p. 4); e garantindo “a elaboração ou adaptação de materiais didáticos de diferentes naturezas, identificando seus objetivos formativos, de aprendizagem e educacionais” (BRASIL, 2001d, p. 5).

O referido disciplinamento radicaliza essa funcionalidade minuciosa atribuída às diretrizes, na preocupação também consensuada, quanto ao uso de tecnologia

informatizada, ao ponto de apresentar como pré-requisito para o candidato à profissão docente “ter tido experiência com o uso de equipamentos de informática” (BRASIL, 2001d, p. 5).

O alinhamento se materializa a partir de afirmações como: “possuir conhecimentos básicos do uso de computadores e sua aplicação em ensino de Química” (BRASIL, 2001c, p. 71); “utilizar os diversos recursos de informática, dispondo de noções de linguagem computacional” (BRASIL, 2001d, p. 4); e,

Desde o início do curso o licenciado deve adquirir familiaridade com o uso do computador como instrumento de trabalho, incentivando-se sua utilização para o ensino de matemática, em especial para formulação e solução de problemas. É importante também a familiarização do licenciado, ao longo do curso, com outras tecnologias que possam contribuir para o ensino de matemática (BRASIL, 2001b, p. 6).

Ainda, o referido controle da oferta por uma suposta abordagem restritiva do processo de ensino aprendizagem a movimentos comunicativos na pedagogia de formação de professores disciplinada nas diretrizes, fundamenta-se na própria centralidade conferida às competências e habilidades consensuadas a partir da explicitação de indicadores, ou seja, variáveis formativas pré-definidas e caracterizadas por movimentos cognitivistas e comportamentais a serem desenvolvidos pelos docentes e transferidos aos alunos, como variáveis de controle.

Ramos (2001, p. 297), ajuda a compreender que a “lógica da competência não se limita a propor que a escola promova o desenvolvimento de competências para a atuação autônoma e responsável”, mas se fundamenta no próprio esforço de prescrever, “em certa medida, que competências devem ser essas, associadas às diferentes esferas de atividades: técnico profissional, econômica, social, política e cultural”.

Essa proposta responde por forte alinhamento ao ideário reformista pactuado pela UNESCO, ao preconizar que, no contexto contemporâneo, se espera do professor o desenvolvimento de qualidade ética, intelectual e afetiva, socialmente prospectada por competências pessoais e habilidades adaptativas transferíveis aos alunos (UNESCO, 2006).

Soma-se, a centralidade conferida as competências e habilidades, à própria consolidação textual das diretrizes, uma vez que demarcam, conforme já elucidado, pouco esforço quanto a delimitação do perfil do bacharel e do licenciado.

Constatação que indica a afirmatividade do perfil do bacharel, marcadamente técnico-profissionalizante, nos projetos de formação, parecendo intencionar a formação do licenciado como reflexa e demarcada como habilidade específica.

Esses movimentos possibilitam reconhecer nas diretrizes curriculares, o acentuado apego a uma pedagogia conteudista, agora transferível e comunicável em competências e habilidades, radicalizando a dimensão técnica da pedagogia de formação de professores e demarcando o seu distanciamento relacional com as dimensões científico-pedagógica e sócio-política, senão, como insumo para o desenvolvimento da competência técnica.

A análise aponta que essa radicalização da dimensão técnica da pedagogia de formação de professores, nas diretrizes, materializa-se pelo alinhamento da pedagogia universitária ao ideário utilitarista, caracterizado pelo controle da oferta centrada na teoria das competências, que, por sua vez, garante a sua flexibilização adaptativa às demandas do mercado. Possibilitando reafirmar, que a proposta reformista, tanto não se caracteriza como esforço para uma articulada formação técnica, científica e política do professor, como preconiza a própria descaracterização da pedagogia universitária, agora, restrito a movimentos formativos focados no treinamento para o desenvolvimento de competências e habilidades.

6.2.2 A Dimensão Científico-Pedagógica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Química e Física.

O anunciado centralismo da dimensão técnica da pedagogia de formação de professores possibilita a afirmação, imediata, de que a dimensão científico-pedagógica - pesquisa - nas diretrizes, responde por um obediente alinhamento ao ideário reformista articulado pela UNESCO. Materializado tanto pela aludida incorporação da funcionalidade de insumo para o desenvolvimento de competência técnica, quanto pela marcante ausência da reclamada função relacional indissociável, enquanto princípio político e educativo da formação docente.

A anunciada funcionalidade se materializa, primeiro, no próprio deslocamento da pesquisa como função atribuída aos licenciados, chegando a ser

vinculada diretamente ao perfil dos bacharéis.

Físico – pesquisador: ocupa-se preferencialmente de pesquisa, básica ou aplicada, em universidades e centros de pesquisa. Esse é com certeza o campo de atuação mais bem definido e o que tradicionalmente tem representado o perfil profissional idealizado na maior parte dos cursos de graduação que conduzem ao Bacharelado em Física (BRASIL, 2001d, p. 3).

Essa diretriz curricular prevê para o licenciado a função de disseminador do saber científico.

Físico – educador: dedica-se preferencialmente à formação e disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, “software”, ou outros meios de comunicação (BRASIL, 2001d, p. 3).

O deslocamento funcional chega a demarcar, inclusive, o próprio perfil do bacharel, identificando a graduação como espaço e tempo propedêutico para a pesquisa, sendo lançada como possibilidade de formação e atuação posterior à graduação. “Um curso de Bacharelado em Matemática deve ter um programa flexível de forma a qualificar seus graduados para a Pós-graduação visando à pesquisa e o ensino superior, ou para oportunidades de trabalho fora do ambiente acadêmico” (BRASIL, 2001b, p. 3).

As poucas vezes em que a pesquisa é anunciada, nas diretrizes, vinculada à licenciatura, apresenta-se como competência e habilidade a ser desenvolvida, portanto, conforme já elucidado, articulada ao escopo funcional da transferência técnica de saberes. “Saber identificar e fazer busca nas fontes de informação relevantes para a Química, inclusive as disponíveis nas modalidades eletrônica e remota, que possibilitem a contínua atualização técnica, científica, humanística e pedagógica” (BRASIL, 2001c, p. 7).

Essa articulação funcional parece materializar a proposta utilitária da UNESCO para a pesquisa, compreendendo-a como competência técnica centrada na capacidade de socialização das produções científicas. Como a competência para “utilizar a linguagem científica na expressão de conceitos físicos, na descrição de procedimentos de trabalhos científicos e na divulgação de seus resultados” (BRASIL, 2001a, p. 4).

Ainda, no desenvolvimento de competências para “apresentar resultados

científicos em distintas formas de expressão, tais como relatórios, trabalhos para publicação, seminários e palestras” (BRASIL, 2001d, p. 4), bem como “atuar na pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas, comprometendo-se com a divulgação dos resultados das pesquisas em veículos adequados para ampliar a difusão e ampliação do conhecimento” (BRASIL, 2001a, p. 3).

Essa restritiva funcionalidade de socialização, transmissão e comunicação da produção científica, naturalmente, é acompanhada da solicitação do desenvolvimento de, também restritiva, competência para o seu consumo. “Ler, compreender e interpretar os textos científico-tecnológicos em idioma pátrio e estrangeiro (especialmente inglês e/ou espanhol)” (BRASIL, 2001c, p. 7); “conhecer os fundamentos, a natureza e as principais pesquisas de ensino de Química” (BRASIL, 2001c, p. 8).

As diretrizes também demandam da pesquisa, na pedagogia de formação de professores, o desenvolvimento de competência para gestão das demandas relacionadas à aprendizagem, caracterizando o alinhamento com as propostas que abordam a dimensão da pesquisa como insumo para a competência técnica. Que segundo Ramos (2001), na prática, caracteriza a desvalorização do pensamento científico que não se adapta às necessidades pragmáticas, a experiência, aqui, passível de ser acomodada no ideário da competência técnica, também para a formação docente.

Esse posicionamento reduz o potencial de reflexão e pesquisa do professor, o encapsulando em demandas decorrentes dos movimentos didáticos, como “ter atitude favorável à incorporação, na sua prática, dos resultados da pesquisa educacional em ensino de Química, visando solucionar os problemas relacionados ao ensino/aprendizagem” (BRASIL, 2001c, p. 8), “habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema (BRASIL, 2001b, p. 3) e “perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente” (BRASIL, 2001b, p. 4).

A compreensão da pesquisa como competência a ser desenvolvida na pedagogia de formação de professores se apresenta, ainda, nas diretrizes, por uma demarcada funcionalidade gerencial, traduzida na competência para “utilizar o

conhecimento sobre organização, gestão e financiamento da pesquisa e sobre a legislação e as políticas públicas referentes à área” (BRASIL, 2001a, p. 4). Também, para “aplicar a metodologia científica para o planejamento, gerenciamento e execução de processos e técnicas visando o desenvolvimento de projetos, perícias, consultorias, emissão de laudos, pareceres etc. em diferentes contextos” (BRASIL, 2001a, p. 4).

Contudo, não é possível identificar a articulação acadêmica da dimensão científico-pedagógica com as dimensões técnica e sócio-política, como princípio educativo e político para a formação de professores, senão em uma única, genérica e isolada competência, reclamando a necessidade de “entender o processo histórico de produção de conhecimento das ciências biológicas referente a conceitos/princípios/teorias” (BRASIL, 2001a, p. 4).

Mesmo o movimento marcadamente alternativo, portanto, contraditório, oficializado na declaração latino-americana e caribenha, caracterizando o esforço de reduzir a expectativa utilitária, também para a pesquisa na pedagogia universitária para formação de professores (UNESCO, 2008), parece não incidir nas referidas diretrizes.

O próprio exercício de esgotamento analítico das diretrizes, buscando possíveis contornos contraditórios à racionalidade vigente para a dimensão científico-pedagógica, nos aproxima, ainda, da radicalização de sua racionalidade utilitária e de insumo à dimensão técnica, ao ratificar sua função acessória, complementar, anexa, enquanto exercício monográfico de fim de curso. “Esta monografia deve apresentar a aplicação de procedimentos científicos na análise de um problema específico” (BRASIL, 2001d, p. 8).

Algumas ações devem ser desenvolvidas como atividades complementares à formação do matemático, que venham a propiciar uma complementação de sua postura de estudioso e pesquisador, integralizado no currículo, tais como a produção de monografias e a participação em programas de iniciação científica e à docência. (BRASIL, 2001b, p. 6)

A análise possibilita retomar a constatação da inexistência, nas diretrizes, de um esforço teórico-metodológico capaz de articular a formação técnica, científica e política do professor, encerrando, também a dimensão científico-pedagógica da pedagogia para formação de professores, em movimentos formativos focados no treinamento para o desenvolvimento de competências e habilidades. Configurando

um profundo esvaziamento da pedagogia universitária para formação de professores.

Esses movimentos formativos caracterizados como insumos para o desenvolvimento de competências, aqui, são demarcadas pela apologia a função utilitária da pesquisa, pelo apego a função de socialização, transmissão e comunicação da produção científica e pela sua instrumentalização didática. Em detrimento a construção de uma proposta de pesquisa na pedagogia de formação de professores, como princípio educativo e eixo articulador dos tempos e espaços formativos, afeta, inclusive, a própria formação política do professor no sistema educacional brasileiro.

6.2.3 A Dimensão Sócio-política nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Física e Química.

O centralismo da dimensão técnica da pedagogia de formação de professores que, conforme anunciado no item anterior, preconiza para a dimensão científico-pedagógica, a restritiva funcionalidade de insumo para o desenvolvimento de competência técnica, caracterizando uma marcante ausência da função relacional da indissociabilidade, na dimensão sócio-política – extensão –, recebe contornos ainda mais funcionais.

Esses contornos se estruturam a partir da ausência praticamente absoluta do termo extensão no conjunto das diretrizes, sendo mencionada apenas em dois momentos, genérica e pragmaticamente identificada pelos termos de atividades de extensão e programas de extensão.

Além do estágio curricular, uma série de outras atividades complementares deve ser estimulada como estratégia didática para garantir a interação teoria-prática, tais como: monitoria, iniciação científica, apresentação de trabalhos em congressos e seminários, iniciação à docência, cursos e atividades de extensão (BRASIL, 2001a, p.6).

São **atividades extra-classe** as acadêmicas e a de prática profissional alternativas, como a realização de estágios, monitorias, programas de extensão, participação e apresentação em congressos, publicação de

artigos, e outros, às quais serão atribuídos créditos (BRASIL, 2001a, p.6).

O exercício analítico sobre as diretrizes não possibilita a identificação da referida dimensão em nenhum outro momento no conjunto dos textos documentais. Conseqüentemente indica a ausência de sua articulação acadêmica com a dimensão técnica e científica, radicalizando seu alinhamento aos princípios reformistas pactuados pela UNESCO, racionalizados na dimensão de insumo à dimensão técnica, ratificando a centralidade do modelo de competências nos projetos de formação docente.

Ramos (2001, p.154) destaca que a prevalência do modelo de competências na pedagogia de formação de professores, não responde apenas a supostos deslocamentos semânticos, mas caracteriza uma abordagem pedagógica demarcada pelo uso instrumental dos conteúdos, respondendo pelo “risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensino, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e degradando a formação, por atrelar esta dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis”.

Portanto, ainda segundo a autora, materializando o distanciamento ao ideário de formação docente que concebe as dimensões técnica, científica e política de forma articulada. Ou seja, deslocado do princípio educativo e político no qual o “ensino e a aprendizagem deva levar o estudante a compreender o processo sócio-histórico de construção do conhecimento científico, possibilitando-o fazer uma leitura crítica do mundo, estabelecendo relações entre fatos, ideias e ideologias” (RAMOS, 2001, 154).

A análise, aqui, possibilita afirmar que a anunciada prevalência, no conjunto das diretrizes, da pedagogia das competências como princípio norteador da pedagogia universitária para formação de professores, caracteriza a forma como se materializa, no sistema educacional brasileiro, o utilitário e pragmático desenho reformista pactuado pela UNESCO. Desenho funcional anunciado no pró-ativismo universitário e articulado à denominada nova promessa acadêmica que indica dispor de poderes de reorganização paradigmática do processo de ensino-aprendizagem na pedagogia universitária, conferindo centralidade ao aprendiz e deslocando a função do professor do ensino para a garantia da aprendizagem.

Essa proposta, assumida pela Declaração Mundial a partir da ideia de treinamento com base no desenvolvimento e transferência de competências e

habilidades, marcadamente como atributo e responsabilidade meritocrática e individual, passa a exigir do professor o desenvolvimento de qualidades adaptativas de ordem ética, intelectual e afetiva transferíveis aos alunos (UNESCO, 2006). Funcionalidade pragmática e positiva justificada pela própria opção de articular a proposta de pedagogia universitária às matrizes de desenvolvimentismo, por sua vez, respaldada pela naturalização do progresso técnico, que inevitavelmente modifica as qualificações exigidas pelos novos processos de produção e impacta sobre as matrizes de desenvolvimento do capital humano (UNESCO, 2006).

Segundo Ramos (2001a), esse desenho da pedagogia das competências apresenta especial incidência e caracterização do sistema educativo brasileiro, por se materializar a partir do apego a matrizes psicológicas, viabilizando uma herança educativa reduzida ao comportamentalismo e suas aparências observáveis, ao encapsulando da natureza do conhecimento ao próprio comportamento, a regulação da atividade humana a partir de justaposição taxonômica e desenvolvimentismo linear e, ainda ao processo de aprendizagem subjugado aos comportamentos e desempenhos.

Acreditando, assim, na possibilidade de existência de um sujeito isolado, que se forma e atua independentemente de seu contexto social, são desenvolvidos processos de capacitação de professores para atuarem, supondo uma visão de competência descontextualizada. Como consequência, tal visão incide na responsabilização individual do docente pela qualidade do ensino e pela educação nacional (SOUSA; PESTANA, 2009, p. 147).

Esse pragmatismo psicológico tornaria o processo educativo dócil e funcional à apropriação socioeconômica, compreendendo as estruturas sociais como um “sistema resultante das ações e das condutas individuais construídas por meio dessa relação de equilíbrio entre disposição humana, meio material e meio social”. Portanto, “as competências cognitivas seriam os mecanismos de adaptação ao meio material e as socioafetivas, os mecanismos de adaptação ao meio social” (RAMOS, 2001a, p. 6).

Assim, a educação - pedagogia de formação de professores -, vincula-se à capacidade de mobilização de saberes por uma inteligência prática, associando a noção de competência à própria capacidade de ação, requeitando os princípios fundantes do behaviorismo skinneriano pela psicologia das questões sociais. Articulando, também a escola, a uma suposta capacidade de promover o encontro

entre formação e trabalho, agora, restrito ao perfil da empregabilidade (RAMOS, 2001), demandado pelas exigências do novo modelo produtivo (FERRETTI, 1994).

Portanto, o relacional e a coletividade cedem lugar ao desenvolvimentismo individualizado, tendo as competências como tradutora da eficiência e produtividade do indivíduo, um instrumento absorvido e identificado com os objetivos empresariais (HIRATA, 1994), que para a pedagogia de formação de professores, caracteriza o desejado enfoque comportamentalista e fragmentador adequado ao objetivo de controle da atuação profissional.

A proposta de currículo para a formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em função do conhecimento intelectual e político dos professores (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157).

A referida proposta acaba, enfim, caracterizando o próprio esvaziamento da formação científica – apropriação do processo de construção do conhecimento – e política – dimensão sociohistórica, cultural e econômica do aprendizado – do professor, que somada a sua natureza consensuante descaracteriza, até mesmo, os possíveis movimentos contraditórios.

Assim, convém afirmar ainda, que a utilitária e pragmática pedagogia universitária centrada no estudante, de caráter cognitivo e comportamental, no conjunto dos dispositivos legais que normatizam a legislação educacional brasileira para formação de professores, parece não reconhecer, nem mesmo o esforço contraditório externado pela declaração decorrente da conferência regional latino-americana e caribenha, buscando extrapolar a interpretação restritiva de competências centrada no indivíduo, vinculando-as ao protagonismo coletivo (UNESCO, 2008).

7 CONCLUSÃO

Este trabalho ao vincular o agenciamento dos movimentos de reforma da educação superior - pedagogia universitária de formação de professores -, em curso, à conexão articulada pela UNESCO, possibilita identificar sua autoproclamação como fórum e organismo internacional de discussão capaz de mediar processos de consenso para a mudança e desenvolvimento da educação.

A expressão oficial desta capacidade de mediação de consenso se materializa na Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998, respondendo como pacto social para a transformação da educação, conseqüentemente, da sociedade, com forte incidência sobre as políticas de educação superior dos países membros.

Esse pacto desencadeou um conjunto de processos reformistas para a educação superior propagados como capazes de contradição e superação à hegemônica agenda reformista neoliberal, portanto, carregados do ideário de desenvolvimentismo social, caracterizado pela criação de uma nova sociedade, agora não-violenta e não-opressiva, mas constituída de indivíduos altamente motivados e íntegros, inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria e o bom senso. Proposta que preconiza uma nova função social para a educação superior.

A aludida função social propagada pela UNESCO é reclamada a partir da construção de um novo enfoque epistemológico, enquanto nova promessa acadêmica para o século XXI, estruturada a partir do denominado pró-ativismo universitário, vocacionado a capacitar os Estados Membros para melhor responder as necessidades presentes e futuras de desenvolvimento humano sustentável.

Essa proposta afeta, centralmente, as políticas de formação dos professores, que para a UNESCO, a partir desta nova função social da educação, devem responder como agentes portadores de qualidades performáticas de ordem ética, intelectual e afetiva transferíveis aos alunos. Incidindo sobre o próprio desenho político-epistemológico da pedagogia de formação, uma vez que os professores, agora, devam ser treinados, não mais para o ensino, mas para a garantia da aprendizagem.

O referido deslocamento do enfoque pedagógico, movendo o centro de

gravidade do ensino à aprendizagem, conferindo centralidade à formação cognitiva do indivíduo, como condição à formação humana sustentável, materializa-se na orientação pela adoção de uma pedagogia de competências e habilidades transferíveis e adaptativas as supostas demandas da sociedade moderna.

Essas proposições político-epistemológicas justificaram o presente trabalho, que se estruturou a partir da problemática central de indagar sobre a referida nova função social da universidade e seus reflexos à pedagogia universitária de formação de professores, enquanto proposta capaz de extrapolar ao ideário da mera adaptação dos indivíduos à consolidação de mudanças sociais em novos estágios de organização da racionalidade hegemônica.

A referida problemática foi pautada a partir de três objetivos específicos, que versaram sobre a identificação dos contornos funcionais propostos à pedagogia universitária a partir do projeto reformista formalizado nos documentos emanados da Conferência Mundial para Educação Superior, pactuados pela mediação da UNESCO; o estudo dos reflexos do referido pacto na pedagogia universitária para formação de professores no conjunto das políticas implementadas pelo sistema educacional brasileiro; e o estudo dos reflexos na pedagogia universitária pelo estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura. Estes, vinculados ao objetivo geral de estudar os reflexos da proposta reformista articulada pela UNESCO à pedagogia universitária a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores no sistema educacional brasileiro.

Assim, a busca, no presente trabalho, de compreender a função social da universidade nos reflexos do pacto reformista proposto pela UNESCO, a partir da pedagogia universitária para formação de professores, possibilita, inicialmente, reconhecer o apego a reedição de propostas reformistas para a educação centrada em matrizes de desenvolvimentismo econômico, esperando-se, como consequência reflexa, o desenvolvimento social e humano sustentável.

A pesquisa demonstra que a centralidade conferida às matrizes econômicas vincula o pacto reformista proposto pela UNESCO ao ideário de pacto global, ou seja, de racionalidade hegemônica, enquanto movimento econômico. Este, caracterizado pelo reordenamento das relações produtivas capitalistas centradas nas novas demandas da sociedade global, agora, diluída na racionalidade do mercado, igualmente globalizado.

Assim, a educação – pedagogia universitária -, vê-se afetada por arranjos

reformistas de natureza econômica que lhe demanda assumir um desenho funcional que melhor a adapte ou radicalize sua função como agente de reprodução e legitimação desta racionalidade. Ordenamento funcional capaz de produzir as condições de reprodução das demandas do mercado, bem como se reproduzir como demanda mercadológica.

Essa constatação, na presente pesquisa, reclama a afirmação de que as teses de mudança e desenvolvimento pactuadas pela UNESCO não rompem com as teses reformistas neoliberais fundamentadas nos diagnósticos de organismos financeiros como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Contraditoriamente, radicalizam esta racionalidade buscando o desenvolvimento de competência adaptativa ao novo, reordenado e flexível modelo produtivo.

A funcionalidade adaptativa da proposta reformista articulada pela UNESCO se caracteriza no próprio apego ao desenvolvimentismo tecnológico, tido como central no reordenamento dos mutantes arranjos produtivos capitalistas, cabendo à educação superior, enquanto responsabilidade social, melhor responder pela capacidade de adaptação do capital humano a este irreversível desenvolvimentismo. Bem como, a função corretiva dos possíveis desvios decorrentes do desenvolvimento desta racionalidade, como exclusão, fome, pobreza, riscos ambientais, falta de harmonia social, entre outros.

Essa orientação, conforme aponta a pesquisa, materializa-se no visível apego da articulação reformista da pedagogia universitária às matrizes de redução de custos, ou seja, redução dos gastos públicos em educação e reforço no setor privado. Articulada, na proposta pactuada pela UNESCO, em especial para a pedagogia de formação de professores, ao investimento no reordenamento curricular às demandas do mercado; na parcerização com o mundo corporativo; na flexibilização e diversificação institucional; e na capacitação em serviço, preferencialmente, na modalidade à distância.

O reforço do setor privado se estrutura na própria escalada progressiva da oferta de educação superior, também dos cursos de formação de professores, por instituições privadas; pela reclamada incorporação e fomento da cultura empresarial a partir da pedagogia universitária; e pela solicitação de abertura à pedagogia de parceria com o mundo produtivo. Movimentos caros a racionalidade pactuada pela UNESCO e disciplinada pela orientação ao reformismo pontual e supostamente corretivo, portanto, capaz de flexibilizar os sistemas educativos locais.

A flexibilização institucional, prevendo uma maior diversificação na oferta de ensino superior, materializa o ideário de adequação funcional da educação superior às flexíveis demandas do setor produtivo e fortalece a centralidade ministerial – estatal – aos movimentos reformistas, este, por sua vez, cooptado pela teleologia mercadológica, racionalidade que concebe a educação superior, restritivamente, como insumo para o desenvolvimento econômico, reflexamente, também social.

Essa racionalidade prevê a constituição de uma pedagogia universitária pró-ativa, utilitária e flexível, caracterizada na pedagogia das competências potencialmente capaz de desenvolver habilidades transferíveis e adaptativas, portanto, significativas, garantindo o treinamento técnico-profissional necessário ao alinhamento dos países em desenvolvimento ao desenvolvimentismo tecnológico da economia globalizada. Racionalidade que impacta na própria concepção da pedagogia universitária, não mais articulada sobre os princípios do ensino, pesquisa e extensão, mas no trato funcional destas dimensões como insumo para o desenvolvimento de competências demandadas pelos novos modelos produtivos.

A pedagogia universitária, quando restrita a função de insumo para o desenvolvimento de competências e habilidades, caracteriza a primazia do ideário político-epistemológico técnico-profissionalizante e pragmático da educação superior, agora, radicalizada na ideia de treinamento universitário. Racionalidade pactuada pela UNESCO, que em conformidade a presente pesquisa, apresenta grande poder de incidência sobre o sistema educacional brasileiro, especialmente, sobre a política pedagógica para formação de professores.

A referida incidência parece coadunar com um esforço constante do próprio sistema educativo nacional, conforme demonstrou a análise das diretrizes curriculares, em buscar o alinhamento de sua proposta pedagógica ao referido disciplinamento. Alinhamento caracterizado na centralidade conferida à pedagogia das competências, que passa a figurar como eixo articulador e disciplinador da pedagogia de formação de professores.

A análise das diretrizes evidenciaram que a pedagogia das competências, na política pedagógica para formação de professores no sistema educativo nacional, caracteriza-se por indicadores predefinidos e generalizados, respondendo adequadamente tanto ao progressivo centralismo e controle da oferta educacional, quanto disciplina - sem perder o referido controle - os reclamados movimentos de flexibilização dos projetos de formação. Alinhando o sistema educativo às demandas

dos ordenamentos produtivos internacionais.

A vinculação, na produção acadêmica, da pedagogia das competências, em especial no sistema educativo brasileiro, a partir do apego as matrizes psicológicas de caráter comportamental, possibilita reconhecer a prevalência da ideia de processo educativo dócil à apropriação socioeconômica, portanto, funcionalmente mobilizadora de saberes para o desenvolvimento de uma inteligência prática.

Esse ideário, quando disciplinado por movimentos reformistas centrados em matrizes de redução de custos e no centralismo e flexibilização da oferta educacional, reclama o apego a uma epistemologia da prática, reduzindo os saberes, conhecimentos e qualificação docente, enquanto relação social, ao conceito de competência que figura funcional ao ordenamento da prática social, preconizando a caracterização da prática social a abordagem restritiva de situações-problema, também denominados de problemas concretos.

O referido deslocamento demarca o encapsulamento da pedagogia de formação ao treinamento do professor para o atendimento de demandas didáticas facilitadoras a funcional comunicação de conteúdos para o desenvolvimento de competências, agora predefinidas e, portanto, controláveis, radicalizando a função técnica da pedagogia universitária de formação de professores.

Esse apego a epistemologia da prática, no sistema educacional brasileiro, justifica o aprofundamento da proposta de formação em serviço, materializada na reedição e manutenção de políticas de formação de professores regionalizadas, desenvolvidas a partir de projetos e programas especiais, demarcando visível apego a herança político-epistemológica de caráter técnico-profissionalizante e a desarticulação da reclamada formação técnica, científica e política do professor.

A centralidade conferida a dimensão técnica, enquanto comunicação de conteúdos para a desenvolvimento de competências, na formação de professores, tanto justifica a política de reformismo pontual orientada para a flexibilização e diversificação da pedagogia universitária, quanto viabiliza o apego progressivo da política de formação de professores na modalidade a distância.

Esses movimentos possibilitam reconhecer a progressiva descaracterização da pedagogia universitária brasileira para formação de professores, enquanto proposta que articula as dimensões técnica, científico-pedagógica e sócio-política na formação docente. Ou ainda, antes mesmo de conseguirmos consolidar uma política de pedagogia universitária para formação de professores, nos vemos envoltos a um

continuísmo reformista mais articulado as demandas econômicas do que a uma proposta político-filosófica de formação cidadã.

A descaracterização da pedagogia universitária para formação de professores demarcada pragmática e funcionalmente pelo referido pró-ativismo pedagógico, conferindo centralidade à dimensão técnica, compreendida, agora, como conteúdo transferível, comunicável e adaptável a situações-problema, enquanto insumo para o desenvolvimento de competências e habilidades, impacta na própria formação científica do professor. Confere igual função utilitária a pesquisa, reclamando a tecnificação da reflexão e o desenvolvimento de uma reflexividade prática e casuística instrumentalizada didaticamente, bem como, sua própria caracterização como competência a ser adquirida.

A funcionalidade utilitária conferida à pesquisa é, também, identificada na proposta de extensão, uma vez que é reconhecida apenas quando figura como insumo para o desenvolvimento de competências, reduzindo a compreensão de prática social, enquanto dimensão central na formação política do professor, às relações pedagógicas e didaticamente controláveis.

Assim, o sistema educativo brasileiro aprofunda seu histórico apego ao caráter técnico-profissionalizante da pedagogia de formação de professores, enquanto dimensão político-epistemológica de sua pedagogia universitária, restringindo a política de formação docente à lógica do treinamento para o desenvolvimento de competências comportamentais necessárias ao mundo produtivo. Portanto, centrada no desenvolvimento individualizado, onde o conhecimento sobre a prática – epistemologia da prática – figura mais relevante que o desenvolvimento intelectual e político do professor, justificando o esvaziamento de sua formação científico-pedagógica e sócio-política, viabilizada apenas, quando responde como insumo ao desenvolvimento de competência técnica.

Essas constatações possibilitam reconhecer a prevalência da categoria reprodução, materializada no apego aos movimentos de conservação do ideário societário vigente, reproduzindo as condições de sua manutenção. A educação, nela a pedagogia universitária para formação de professores, põe-se a serviço da formação da força de trabalho consentâneo as aspirações dominantes, portanto, apresenta-se como condição possibilitadora das relações de reprodução.

A pesquisa demonstra que a pedagogia universitária, enquanto fenômeno social, estruturou-se, ao longo da história, fortemente institucionalizada e

funcionalmente disciplinada a serviço de ideários societários hegemônicos, conseqüentemente, reprodutora das relações de legitimação social destas racionalidades. Prevalendo, com a emergência da racionalidade mercadológica, as propostas reformistas carregadas do idealismo de consenso, global e inevitável, pactuadas a partir de matrizes econômicas, reclamando à educação capacidade funcional para responder como agente de reprodução e legitimação da referida racionalidade.

Esta racionalidade, na proposta reformista pactuada pela UNESCO para a pedagogia universitária de formação de professores, materializa-se no apego as matrizes econômicas alinhadas ao desenvolvimentismo tecnológico, reclamando à educação superior a função de insumo para o desenvolvimento econômico, condicionalidade ao desenvolvimento social e humano sustentável.

A referida proposta se caracteriza, no projeto reformista articulado pela UNESCO, no propagado pró-ativismo universitário, enquanto nova promessa acadêmica para o século XXI, assentada em um novo enfoque epistemológico, onde o professor deve responder como agente portador de qualidades performáticas transferíveis para o desenvolvimento de competências. Desenho utilitarista e pragmático assumido como princípio norteador da pedagogia universitária para formação de professores no sistema educacional brasileiro.

A pedagogia das competências indica a forma como se adequa funcionalmente a pedagogia universitária para formação de professores às matrizes de desenvolvimento econômico, fundamentada na naturalização do progresso tecnológico, que modifica as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. Impactando sobre as matrizes de desenvolvimento do capital humano, conseqüentemente, à função social e pedagógica da Universidade, funcionalmente adequada tanto à reprodução e legitimação social da nova ordem produtiva, quanto a própria justificação de sua funcionalidade como organização produtiva.

Essas constatações possibilitam concluir que o propagado princípio da mudança e desenvolvimento da educação superior como movimento contraditório as políticas reformistas de matriz econômica neoliberal tanto não extrapola a falácia performista de mera aproximação e adaptação das instituições de educação a serviço do modelo político-econômico vigente centrada na adaptação dos indivíduos à consolidação de mudanças sociais em novos estágios de organização da racionalidade hegemônica, quanto restringe a função social da universidade, via

pedagogia universitária para formação de professores, a funcionalidade técnica e pragmática, conformando eticamente os indivíduos às mudanças nas relações sociais de produção capitalista em curso mundialmente.

O reconhecimento da prevalência da categoria reprodução, enquanto movimento de conservação e legitimação do ideário societário vigente, demarca, de imediato, a dificuldade da proposta reformista proposta pela UNESCO, em responder como movimento contraditório.

O recorte analítico - análise de documentos - proposto no presente trabalho, tanto evidencia a natureza de consenso destas propostas reformistas, quanto caracteriza o poder de incidência destas orientações nos sistemas educacionais locais, aprofundado, no sistema educacional brasileiro, pelo esforço de alinhamento de suas políticas à racionalidade emanada do referido pacto.

A proposta de reforma articulada pela UNESCO, ao apresentar-se como pacto global, reclama a formalização documental de um posicionamento de consenso, ou seja, de um discurso homogeneizante, materializando-se como inibidor de movimentos contraditórios e radicalizando a função reprodutiva da educação.

A pesquisa demonstra que possíveis movimentos contraditórios documentados, quer na declaração latinoamericana e caribenha, preconizando a educação superior como um bem público social e um direito humano universal; ou pela Constituição Federal de 1988, reconhecendo a pedagogia universitária pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, são preteridos, nas políticas de formação de professores no sistema educacional brasileiro, pela funcionalidade utilitária e gerencial, articulado pela declaração mundial.

A redução das possibilidades contraditórias, ou da própria proposta reformista articulada pela UNESCO se estruturar como movimento contraditório, aponta para a necessidade de buscar estes movimentos tanto no Projeto Político Pedagógico – PPP dos respectivos cursos, quanto na prática pedagógica universitária dos professores que trabalham nos cursos de formação de professores. Contudo, considerando o recorte analítico proposto no presente trabalho as referidas análises não figuram possíveis, materializando-se como indicação de continuidade do referido estudo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009;
- ALVES, M.C.M.M. **Rede Kipus – A Construção do Protagonismo Docente na América latina e Caribe**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011;
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In.: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23;
- ANDRÉ, M. (Org). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas: Papyrus, 2001;
- _____. Pesquisa, Formação e Prática Docente. IN.: ANDRÉ, M. (Org). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 55 - 70;
- ANDRICH, Emir Guimarães. ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. MICHELOTTO, Regina Maria. **Censo da Educação Superior no Paraná**. Relatório de Pesquisa. Julho de 2006;
- AZANHA, J.M.P. **Planos e Políticas de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão**. São Paulo: São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002;
- BARBOSA, R.L.L. (Org). **Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004;
- _____. (Org). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003;
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009;
- BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993;
- BOTELHO, J.M.L. **Estrutura e Funcionamento do Ensino para Cursos de Licenciatura**. Porto Velho, Adufro, 2003;
- BRASIL. Constituição de (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal, 1998;
- _____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001f. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br> Acesso em dezembro de 2012;
- _____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília 2004. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br> Acesso em dezembro de 2012;

_____. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília 2004a. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br> Acesso em dezembro de 2012;

_____. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de pareceria público-privado no âmbito da administração pública. Brasília 2004 b. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br> Acesso em dezembro de 2012;

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regulação a atuação de entidades beneficente de assistência social no ensino superior ; atera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília 2005. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br> Acesso em dezembro de 2012;

_____. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília 1997. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br> Acesso em dezembro de 2012;

_____. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n 1.477-39 de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 1997a. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br> Acesso em dezembro de 2012;

_____. **Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 2001e. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br> Acesso em dezembro de 2012;

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília 2006. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br> Acesso em dezembro de 2012;

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília 2007. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br> Acesso em dezembro de 2012;

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no

fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília 2009. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br> Acesso em dezembro de 2012;

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024/1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961;

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692/1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971;

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996;

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 637/1997**. Dispõe sobre o credenciamento de Universidades, Brasília, 1997b;

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 639/1997**. Dispõe sobre o credenciamento de centros universitários, para o sistema federal de ensino superior, Brasília, 1997c;

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 640/1997**. Dispõe sobre o credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, Brasília, 1997d;

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 641/1997**. Dispõe sobre a autorização de novos cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores em funcionamento, Brasília, 1997e;

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001;

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010;

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2011;

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.301/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Brasília, 2001a;

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.302/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática Bacharelado e Licenciatura. Brasília, 2001b;

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.303/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Brasília, 2001c;

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.304/2001**.

Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Física. Brasília, 2001d;

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002;

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas. Brasília, 2002a;

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 8/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. Brasília, 2002b;

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 9/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. Brasília, 2002c;

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 3/2003**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática. Brasília, 2003;

CABRAL, C.A. **Filosofia**. São Paulo: Editora Pillares, 2006;

CABRITO, B.G. Globalização e Mudanças Recentes no Ensino Superior na Europa: o Processo de Bolonha entre as promessas e realidades. IN.: MANCEBO, D. et.al (Orgs). **Reformas da Educação Superior: cenários passados e contradições do presente**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 35-59;

CAMARGO, A.M.M. de; HAGE, S.M. A Política de Formação de Professores e a Reforma da Educação Superior. IN.: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 263 – 284;

CARVALHO, A.B. de; SILVA, W.C.L. da (Org.). **Sociologia e Educação: leituras e interpretações**. São Paulo: Avercamp, 2006;

CASTANHO, S.E.M. A Universidade entre o Sim o Não e o Talvez. IN.: VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. (Orgs). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2006. p. 13 – 48;

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das Universidades**. São Paulo: Editora UNESP, 1996;

CHARLOT, B.; SILVA, V.A. de. De Abelardo até a Classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar em Revista**. n.37. Curitiba: Ed. UFPR, maio/ago, 2010, p. 39 – 57;

CHAUÍ, M. A. A Universidade em Ruínas. In.: TRINDADE, H. (Org). **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Editora Vozes. Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999. p. 211 - 223;

_____. Lei 5692, Ciências Humanas e o Ensino Profissionalizante. In.: PILETTI, N.; PILETTI, C. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 1990;

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

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998;

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. In.: **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n.49, p. 11-37, 2012;

CORAZZA, S. M. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. IN.: ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. (Orgs). **Professora Pesquisadora: uma praxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 53 - 66;

CUNHA, L.A. **A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3 ed. São Paulo: Editora Unisep, 2007;

_____. **A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista**. 3 ed. São Paulo: Editora Unisep, 2007a;

_____. **A Universidade Reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988;

_____. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 5 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980;

CUNHA, L.A.; GÓES de M. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002;

CUNHA, M. I. Sala de Aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Orgs.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 71-82;

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005a;

_____. O Campo da Pedagogia Universitária: legitimidades e desafios. In.: PINHO, S.Z. de (Org). **Formação de Educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 177 – 191;

_____. Aportes Teóricos e Reflexões da Prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 27-38;

CURY, C.R.J. **Educação e Contradição**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986;

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **Declaração Conjunta dos Ministros da Educação**

Europeus. 19 de junho de 1999. Disponível em: <http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>. Acesso em dezembro de 2012;

DEMO, P. **Pobreza política.** Campinas: Autores Associados, 1996;

_____. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: _____. (Org.). **Formação de Professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 113-124;

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 2011;

DESCARTES, R. **Discurso do Método.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009;

DIAS, R.E.; LOPES, A.C. Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo. In.: **Educação e Sociedade.** v. 24, n.85, p. 1155 – 1177, Dezembro de 2003;

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010;

DUPAS, G. **O Mito do Progresso.** São Paulo: Editora Unesp, 2006;

ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Orgs.). **Educação superior: vivências e visão de futuro.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005;

ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora Pesquisadora: uma praxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002;

EVANGELISTA, O. A Formação Universitária do Professor: o debate dos anos 1920 e a experiência paulista dos anos 1930. In.: MORAES, M.C.M. de (Org.). **Iluminismo as Avestas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 21-43;

FAVERO, M.de L.de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In.: **Educar em Revista.** Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR;

_____. **Da Universidade “Modernizada” à Universidade Disciplinada: Atcon e Meira Mattos.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991;

_____. **A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade.** Petrópolis: Vozes, 1977;

FERRETTI, C.J. et al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994;

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004;

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002;

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004;

_____. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005;

_____. **Pedagogia da esperança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

FREITAS, H.C.L. de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. In.: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007;

FREITAS, L.C. de. Neotecnismo e Formação do Educador. In.: ALVES, N. (Org). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 95-108;

FRIGOTTO, G. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In.: FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 69 - 90;

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S. de S.; ANDRÉ, M.E.D. de A. **Política Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011;

GHEDIN, E. Implicações das Reformas no Ensino para a Formação de Professores. In.: BARBOSA, R.L.L. (Org). **Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 397 – 417;

_____. Professor Reflexivo; da alienação da técnica à autonomia da crítica. In.: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 129 - 150;

GENTILI, P. **A Falsificação do Consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 2002;

GIROUX, H. Ensino Superior, para quê?. In.: **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. 37, p. 25-38, maio –ago. 2010;

_____. **Escola crítica e política cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988;

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997;

_____. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983;

GOERGEN, P. Universidade e Compromisso Social. IN.: EGGERT, E. et al.

Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 465 – 476;

_____. Educação Superior entre Formação e Performance. IN.: **Avaliação.** Campinas. v. 13, n. 3, p. 809 – 815, nov. 2006;

_____. A Crise de Identidade da Universidade Moderna. In: SANTOS, F^o., J. C.; MORAES, S. (Orgs.). **Escola e universidade na pós-modernidade.** Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp. 2000. p. 101 – 161;

GOMIDE, A.G.V. **A UNESCO e as Políticas para Formação de Professores no Brasil: um estudo histórico de 1945 – 1990.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2012;

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História.** 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984;

HIRATA, H. Da Polarização das Qualificações ao Modelo de Competência. In.: FERRETTI, C.J. et al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994, p. 128 - 142;

IANNI, O. **Teorias da Globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010;

_____. **A Sociedade Global.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011;

JANOTTI, A. **Origens da Universidade.** São Paulo: EDUSP, 1992;

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997;

KRAHE, E.D. **Reforma Curricular de Licenciaturas: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile) – Década de 1990.** Porto Alegre: Editora da UFRGS 2009;

LIBÂNIO, J.C. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In.: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2006, p.53 - 79;

LIMA FILHO, D.L. A Universidade Tecnológica entre o Público e o Privado: pragmatismo e determinismo tecnológico na reforma da educação superior. In.: SILVA JR, J. dos R. (Org.). **O Pragmatismo como Fundamento das Reformas Educacionais no Brasil.** Campinas: Editora Alínea, 2007;

LYOTARD, J.F. **A Condição Pós-moderna.** 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009;

LUDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986;

_____. A Complexa Relação entre o Professor e a Pesquisa. IN.: ANDRÉ, M. (Org). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas: Papirus, 2001, p. 27 - 54;

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994;

MAGALHÃES, J. A Convenção de Bolonha e a Reforma do Ensino Universitário. IN.: ARAUJO, J.C.S. (Org) **A Universidade Iluminista (1929-2009) de Alfred Whitehead a Bolonha**. Brasília: Liberlivro, 2011, p. 251-263;

MANCIBO, D. **Reformas da Educação Superior: cenários passados e contribuições do presente**. São Paulo: Xamã, 2009;

MARTINS, J. A Pesquisa Qualitativa. In.: FAZENDA. I. (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 47 - 58;

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998;

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003;

MELO, A.A.S. de. Projeto Neoliberal de Sociedade e Educação: um aprofundamento do liberalismo. In.: LOMBARDI, J.C.; SANFELILE, J.L. (Orgs). **Liberalismo e Educação em Debate**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 185-204;

MELLO, A.F. de; ALMEIDA FILHO, N. de; RIBEIRO, R.J. **Por uma Universidade Socialmente Relevante**. IN.: portal.mec.gov.br. Acesso 15/10/2009.

MENESES, J.G. de C. Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. In.: AZANHA, J.M.P. **Planos e Políticas de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão**. São Paulo: São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. P. 102 - 123;

MICHELOTTO, R.M.; COELHO, R.H.; ZAINKO, M.A.S. A política de expansão da Educação Superior e a proposta de Reforma Universitária do governo Lula. **Educar em Revista**. n.28. Curitiba: Ed. UFPR, jul/dez, 2006;

MINOGUE, K. **O conceito de universidade**. Brasília: UnB, 1977;

NEVES, L.M.W. Brasil Século XXI: propostas educacionais em disputa. In.: LOMBARDI, J.C.; SANFELILE, J.L. (Orgs). **Liberalismo e Educação em Debate**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 205-224;

NORONHA, O.M. A luta pela Ampliação das Oportunidades Escolares (1950-1990). In.: XAVIER, M.E.S.P.; RIBEIRO, M.L.S; NORONHA, O.M. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD. 1994;

ORSO, P.J. Neoliberalismo: equívocos e conseqüências. In.: LOMBARDI, J.C.; SANFELILE, J.L. (Orgs). **Liberalismo e Educação em Debate**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 163-183;

OZMON, H.A.; CRAVER, S.M. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004;

PEREIRA, J.E.D. As Licenciaturas e as Novas Políticas Educacionais para a Formação Docente. In.: **Educação e Sociedade**. Ano XX, n 68, Dez. 1999, p. 109-125;

PEREIRA, L.C.B. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina**. São Paulo: Editora 34, 1996;

PÉREZ GOMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26;

_____. A Aprendizagem Escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000a. p. 53-66;

_____. Ensino para a Compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000b. p. 67-98;

_____. A Função e Formação do Professor/a no Ensino para a Compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000c. p. 353-380;

_____. Compreender o Ensino na Escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000d. p. 99-118;

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001;

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005;

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006;

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.das G.C.; CAVALLET, V.J. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In.: BARBOSA, R.L.L. (Org). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 267 – 278;

PIMENTA, S.G. Professor Reflexivo: construindo uma Crítica. In.: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17 – 52;

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997;

_____. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001;

PROTA, L. **Um Novo Modelo de Universidade.** São Paulo: Convívio, 1987;

QUARTIERO, E.M.; BIANCHETTI, L. Universidade e Educação Corporativa sobre Formação de Trabalhadores e Políticas Igualitárias. In.: SILVA JR, J. dos R. (Org.). **O Pragmatismo como Fundamento das Reformas Educacionais no Brasil.** Campinas: Editora Alínea, 2007. P. 47-77;

RAMOS, M.N. **A Pedagogia da Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001;

_____. A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais. In.: **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, Set./Dez. 2001a;

RANIERI, N.B. **Educação superior, direito e estado: na Lei de Diretrizes de Bases (Lei nº 9394/96).** São Paulo: EDUSP/ FAPESP, 2000;

REZENDE, A. M. de. **O saber e o poder na universidade: dominação ou serviço?** Campinas: Autores Associados, 1984;

RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira.** Campinas: Autores Associados, 2007;

RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária.** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991;

_____. A Luta pela Ampliação das Oportunidades Escolares (1910-1960). In.: XAVIER, M.E.S.P.; RIBEIRO, M.L.S.; NORONHA, O.M. **História da Educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD. 1994;

RICOUER, P. Prefácio. In: DREZE, J.; DEBELLE, J. **Concepções da Universidade.** Fortaleza,CE: UFC, 1983. p. 09– 24;

ROBERTSON, S.L. O Processo de Bolonha da Europa Torna-se Global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? In.: **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.42, set/dez. 2009;

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história.** Passo Fundo: UPF, 2005;

SEVERINO, A.J. Preparação Técnica e Formação Ético-política dos Professores. In.: BARBOSA, R.L.L. (Org). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 71 – 89;

SGUISSARDI, V. **Universidade Brasileira no Século XXI: desafios do presente.** São Paulo: Cortez, 2009;

_____, V; SILVA JR. J dos R. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção.** São Paulo: Cortez, 2001;

SILVA JUNIOR, J. dos R. **Pragmatismo e Populismo na Educação Superior: nos governos FHC e Lula.** São Paulo: Xamã, 2005;

_____. Reflexões sobre as Mudanças nas Instituições da República e a Acentuação do Pragmatismo no Brasil. In.: SILVA JR, J. dos R. (Org.). **O Pragmatismo como Fundamento das Reformas Educacionais no Brasil.** Campinas: Editora Alínea, 2007. P. 11-46;

_____. **Reforma do Estado e da Educação:** no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002;

SILVA, M.A. da. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002;

SANTOS, L.L.C.P. Dilemas e Perspectivas na Relação entre Ensino e Pesquisa. IN.: ANDRÉ, M. (Org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores.** Campinas: Papyrus, 2001, p. 11 - 26;

SOUSA A.L.L. **A História da Extensão Universitária.** 2.ed. Campinas: Alínea, 2010;

SOUSA, C.P. de; PESTANA, M.I. A Polissemia da Noção de Competência no Campo da Educação. In.: **Revista Educação Pública.** v.18, n.36, p. 133 – 151, Jan./Abr. 2009;

SOUSA SANTOS, B. de. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005;

_____. **Um discurso sobre a ciência.** 5. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1991;

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989;

SOUZA, T.R. de. **(Con)formando Professores Eficazes: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2009;

TANURI, L.M. História da Formação de Professores. In.: **Revista Brasileira de Educação.** N. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, p. 61-88;

THAYER, W. **A crise não moderna da universidade moderna: epílogo do conflito de faculdades.** Belo Horizonte: UFMG, 2002;

THERBORN, G. Pós-neoliberalismo: a história não terminou. In.: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 181-184;

TRINDADE, H. (Org). **Universidade em Ruínas: na república dos professores.** Petrópolis: Vozes. Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999;

_____. UNESCO e os Cenários da Educação Superior na América Latina. IN.: TRINDADE, H (Org.). **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999;

ULLMANN, R.A. **A Universidade Medieval**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000;

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação**. UNESCO, 1998. http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/;

_____. **Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Garamond. 1999;

_____. O Ensino Superior e a Pesquisa: desafios e oportunidades. In.: **Tendências da Educação Superior para o Século XXI: Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior**. Brasília: UNESCO, 1999a;

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

_____. **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES 2008**. UNESCO, 2008. <http://www.cres2008.com/>;

VASCONCELOS, M.L.M.C. **A Formação do Professor do Ensino Superior**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2000;

_____. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996;

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 4. ed. Campinas, Papirus, 2000;

VERGER, J. **As Universidades na Idade Média**. São Paulo: Editora UNESP, 1990;

VOLPI, M.T. **A Universidade e sua Responsabilidade Social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996;

XAVIER, M.E.S.P.; RIBEIRO, M.L.S.; NORONHA, O.M. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994;

XAVIER, M.E.S.P.; RIBEIRO. M.L.S; NORONHA, O.M. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD. 1994;

XAVIER, M.E.S.P. A Sociedade Agroexportadora e a Constituição do Ensino de Elite (1549-1920). In.: XAVIER, M.E.S.P.; RIBEIRO. M.L.S; NORONHA, O.M. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD. 1994;

YARZÁBAL, L. **Consenso para a Mudança na Educação Superior**. Curitiba: Champagnat, 2002;

ZAINKO, M.A.S. Política de Expansão e Desafios da Educação Superior no Brasil. IN.: **Cadernos do Professor**. v. 1, n. 1, Curitiba: UFPR/PROGRAD, 2009 p. 35-50;

_____. Políticas de Formação de Professores na Universidade Pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. In.: **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. 37, p. 25-38, maio –ago. 2010;

_____. Educação Superior, Democracia e Desenvolvimento Humano Sustentável. In.: ZAINKO, M.A.S.; GISI, M.L. (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003;

ZEICHNER, K. Formando Professores Reflexivos para uma Educação Centrada no Aprendiz: possibilidades e contradições. IN.: ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. (Orgs). **Professora Pesquisadora: uma praxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 25 - 52;