

## TRABALHO, PESQUISA E ENSINO: TENSÕES E DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

*Work, research and teaching: tensions and challenges in university teaching*

*Solange Martins Oliveira Magalhães*

*Universidade de Goiás. Doutora em Educação (USP).*

*solufg@hotmail.com*

*Recebido: 20 de julho de 2011. Aceito: 02 de abril de 2012.*

### RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre determinadas características contemporâneas da docência universitária que têm impactado o trabalho docente, como o produtivismo acadêmico e o mal-estar docente. Baseando-nos no materialismo histórico-dialético, buscamos apontar que a compreensão do trabalho docente no contexto do trabalho humano em geral, bem como a consciência das transformações históricas e políticas do ensino superior e das contradições do modo de produção capitalista, podem contribuir para uma ressignificação das funções sociais da pesquisa e do ensino na Universidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Trabalho docente; Docência universitária; Ensino superior.*

### ABSTRACT

This article presents a reflection on certain characteristics of contemporary university teaching, such as academic “productivism”, that have impacted the work of academic teaching staffs and led to widespread uneasiness. Based on historical and dialectical materialism, we seek to show how understanding teaching in the context of human labor in general, and being aware of the historical and political transformations of university education and the contradictions of the capitalist mode of production may contribute towards a redefinition of the social functions of research and teaching in the university.

**KEYWORDS:** *Teaching, University teaching, Higher education teaching.*

Deixe-me em paz para eu fazer as minhas coisas. Isso pode representar uma rejeição às reivindicações mais amplas ou alternativas sobre a própria identidade acadêmica [...]; isso significa uma introversão que finge que a universidade pode continuar sendo uma ilha, livre dos clamores do mundo externo [...] Um admirável mundo novo acena para a universidade [...] A universidade organizada é uma universidade administrada (BARNETT, 2005, p. 138/148).

## INTRODUÇÃO

“Um admirável mundo novo acena para a universidade.”, essa frase de Barnett (2005, p. 138) carrega uma verdade incontestável: a universidade pública brasileira, nesses novos tempos, tem sido atingida por inúmeras retaliações resultantes das lógicas que regulam o funcionamento da sociedade, a atmosfera hegemônica de políticas neoliberais que se enraizaram nos contextos sociais, econômicos e culturais, e que envolvem e afetam a sua trajetória, submetendo-a à lógica do capital e do consumo (FONSECA, 1998; DE TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1998).

O alcance e a densidade dos efeitos da lógica neoliberal transformaram a universidade pública, que, além de ter que formar profissionais com senso de justiça social e uma identidade com a cidadania democrática (SILVA, 2006), também teve o encargo de atender às novas demandas de qualificação do mercado de trabalho, o que fez com que os processos formativos, em muitos casos, se tornassem breves e pontuais.

Nesse sentido, a educação, tanto a básica quanto a superior, tem sido objeto de interesse especial ao tornar-se elemento fundamental do processo produtivo. Diversos documentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, o CEPAL, os mercados regionais, como o MERCOSUL e a União Européia, ou os de governos nacionais, são unânimes em assegurar a centralidade da educação nas atuais circunstâncias econômicas e políticas, o que configurou uma nova tendência na área, não só para a universidade pública mas também para a docência universitária.

As circunstâncias políticas que definiram os rumos da educação também têm definido as condições objetivas de trabalho do professor. No caso da universidade pública, essas condições se pautam principalmente pela regulação, que, por meio da aproximação cada vez maior da compreensão da educação superior como um serviço, e não como um bem público e um direito, impactam diretamente no trabalho

do professor, retirando sua autonomia quanto ao ensino, à pesquisa e à extensão por meio de avaliações estandarizadas, e controlando os recursos por meio de editais e de concessões de prêmios (objetivos e simbólicos), estabelecendo o que é um professor de sucesso (CUNHA, 2004).

Estão postas as condições de trabalho do professor universitário hoje, com as pressões e as demandas que tornaram tais condições diversas e adversas. Instituiu-se a fragmentação de suas múltiplas atividades, o que foi intensificado nos últimos anos de modo exacerbado. Ser professor no ensino superior passou a exigir muito mais tempo, uma vez que, assim como os outros trabalhadores, os professores tiveram ampliadas suas demandas de trabalho, seja em relação à atividade de docência, seja em extensão ou pesquisa.

A valorização das atividades voltadas para a pesquisa em detrimento das centradas na docência estimula a desvalorização do empenho e do tempo a esta dedicado, o que gera fortes tensões para os professores (PIMENTA; ALMEIDA, 2011). Desse modo, o que passou a trazer prestígio ao profissional, do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica, foi a pesquisa, a publicação, a participação em bancas examinadoras, as conferências ministradas e os financiamentos obtidos das agências de fomento para subsidiar pesquisas (CUNHA, 2007). O *publicar muito e o mais rápido possível* passou a ter primazia em relação à docência, uma lógica que sufocou (e tem sufocado) os professores universitários, sobretudo os da universidade pública, o que contribui para o estabelecimento de um fosso quase intransponível entre a cultura da Academia e a dos alunos (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 22).

Pimenta afirma que “(...) a superação desses limites se dará a partir da(s) teorias que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador dessas práticas” (2005, p.25). Dentro da racionalidade crítica, vislumbramos a possibilidade de romper algumas das circunstâncias que limitam o desenvolvimento da autonomia intelectual dos professores, o que os ajudaria superar vários conflitos que repercutem na forma como desenvolvem suas atividades, como lhes dão sentido e significado.

## O CAMPO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: TENSÕES E DESAFIOS

Se nos reportarmos à segunda metade dos anos 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), observaremos, nesse momento histórico, o início da implantação de uma política educacional para o ensino superior que postulava a necessidade de uma reforma ampla nesse nível de ensino, cujo objetivo foi descentralizar recursos, promover a heterogeneidade da oferta de cursos de formação e estreitar suas relações com o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que procurou conformar a Universidade na lógica do capital. Existia naquela época uma intencionalidade de ajustar os objetivos, os conteúdos e as metodologias desenvolvidas para priorizar o desenvolvimento de uma formação universitária que atendesse às exigências oriundas do capitalismo contemporâneo. E, por ter esse nível de ensino como responsável pelas pesquisas e inovações tecnológicas que responderiam à evolução do mercado, desencadeou-se um aceleração da expansão de suas vagas.

Com efeito, havia a expectativa de que as reformas empreendidas iriam responder às demandas sociais por educação superior, e realmente houve uma grande expansão no número de vagas (principalmente no ensino superior privado), mas, como advertiu Chauí, com a expansão, não houve “(...) a preocupação em ampliar as vagas de modo a fazer com que o aumento de quantidade não implicasse diminuição da qualidade” (2001, p. 51). Logo, as medidas neoliberais implementadas no governo FHC não produziram o resultado esperado, ou seja, a expansão das universidades, a criação de novos cursos e a expansão de vagas no ensino superior não foram acompanhadas de qualificação suficiente para o reposicionamento do País no processo de globalização (IANNI, 1998).

No bojo desse processo, a mercantilização das universidades públicas foi quase inevitável; elas perderam o *status* de instituições sociais passando a ser (re)definidas como organizações sociais (CHAUÍ, 2001), e, nesse âmbito, deveriam conter ações próximas ao caráter empresarial, buscando outras formas de fomento. Presenciávamos a adequação das universidades públicas às exigências requeridas pelo setor mercantil.

Vale a pena lembrar que essa não era a mesma realidade das universidades do setor privado, pois estas foram beneficiadas com vários programas de fomento

no governo FHC, como o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), o que garantiu o preenchimento de suas vagas e o seu significativo crescimento (DOURADO, 2004; DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2004).

No Estado de Goiás, por exemplo, há o equivalente ao FIES em nível estadual, a bolsa universitária da Organização das Voluntárias de Goiás (OVG), que concede bolsas no valor de R\$ 200,00 ou 80% do valor da mensalidade. Desde 1999, segundo dados da organização, o programa já concedeu 72 mil bolsas, duas mil só neste ano, totalizando cerca de R\$ 270 milhões investidos no programa (seria melhor dizer nas instituições de ensino superior privadas do Estado).

Essa mesma lógica continuou no governo Lula (2001-2010), mas a chamada democratização do acesso e expansão do ensino superior, realizada da forma como ocorreu, só aumentou as distâncias sociais ao não propiciar uma formação que garantisse boa atuação no mercado de trabalho, nem ascensão social.

Ao longo desses dois governos, e no atual, presenciamos a mercantilização da educação. Com a crescente introdução de mecanismos de mercado no financiamento e no gerenciamento das universidades públicas, não bastava apenas educar, era necessário que os indivíduos adquirissem novas competências para atender o mercado, e coube à Universidade formar a nova força de trabalho exigida. A educação passou a ser um produto a mais entre os muitos a serem consumidos.

Segundo Mancebo (2004) e Sguissardi (2005, 2006), configurou-se no país um modelo de ensino superior gerencialista, neoprofissional, heterônimo e competitivo, cujos princípios se alicerçam na lógica empresarial do mercado econômico. Tal modelo desloca a educação do patamar de serviço (que já havia sido deslocada do patamar de bem cultural de direito) e a coloca no rol das mercadorias, o que dá ensejo à incrível expansão da iniciativa privada no ensino superior a partir de meados da década de 90.

Diante de um mundo em acelerada transformação nas relações sociais e no trabalho, atender à exigência de novos perfis profissionais e de mão de obra cada vez mais qualificados, com determinadas competências, favoreceu, predominantemente, uma formação tecnicista em detrimento da formação crítica (CATTANI, 2007).

As contradições e as transformações ocorridas no campo da educação materializam-se na adoção de conceitos e na realização de práticas cuja origem estão nos setores empresarial e de produção, que influenciam significativamente as

ações administrativas, pedagógicas e curriculares das universidades públicas, desvirtuando, inclusive, a maneira como se organizavam. De maneira geral, começaram a distanciar-se da formação da consciência crítica, do exercício da cidadania, do compromisso da participação coletiva bem como da apropriação do capital culturalmente acumulado pela humanidade, o que tem gerado o questionamento sobre sua finalidade sociocultural (CHAUÍ, 2003).

Os efeitos mais visíveis desse modelo que coloca a formação universitária no mesmo patamar da produção de bens e serviços incidem na construção do conhecimento, ou seja, na pesquisa. Esta se transforma no movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual, buscando na experiência imediata ou no conceito corrente de prática reflexiva a solução para os problemas enfrentados na realidade social. Para Moraes, esse “reco da teoria”

[...] se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo [...], na qual basta o ‘saber fazer’ e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (MORAES, 2001, p. 10).

O reco da teoria percebido nos processos formativos, conforme anuncia Moraes, é evidente nas políticas, propostas e projetos implementados na última década, que colocam a competência prática como núcleo fundamental da formação de professores e da garantia de sucesso nos processos de ensino e aprendizagem tanto no ensino superior quanto na educação básica. Redimensiona-se o papel do professor universitário nessa base epistemológica que privilegia a prática: a ele caberia a responsabilidade de atender adequadamente às novas exigências apresentadas para a formação do trabalhador.

Assim, a docência universitária, quer seja realizada em instituições públicas, quer privadas, passou a ser criticada por ser conteudista demais e desarticulada da realidade. Reforçaram-se várias tensões e conflitos para os professores que envolviam muito mais do que a valorização do seu trabalho. O conceito de educação proclamado, por exemplo, gerou forte tensão entre os professores universitários ao ser definido como um produto a ser determinado e mantido sob a tutela do mercado, supostamente formadora do cidadão, mas também do trabalhador que legitimava e reproduzia o sistema de produção.

Outro conflito dizia respeito à transposição, às propostas, às expressões, e aos indicadores utilizados frequentemente no setor empresarial para a educação, tais como: eficiência, eficácia e produtividade, produto, treinamento, sistema de informação e validação de desempenho e estatísticas, também ajudaram a consolidar uma lógica que declaradamente passou a controlar o trabalho do professor, entendendo-o como um insumo.

A pauta política para a formação de professores representa uma boa síntese das reformas educacionais para o ensino superior: uma concepção de formação na/para a prática profissional, entendida como condição da melhoria da qualidade da educação básica, a busca de um modelo de formação que constitua uma profissionalização e, ao mesmo tempo, uma identidade docente, supostamente inexistentes até aqui, os currículos propostos para as licenciaturas com base no modelo de formação docente na/para a prática e o caráter de urgência que perpassa todos os discursos sobre a formação dos professores brasileiros dão uma ideia da dimensão do assunto.

Os professores da universidade pública se veem às voltas com processos ideológicos de ressignificação da educação, logo, da docência universitária, que propõem novas leituras, inclusive de velhos discursos, como forma de expressar as demandas da população, sem alterar, no entanto, as lógicas de poder e de controle já estabelecidas. Esse processo se torna ideológico e facilmente ganha adeptos e defensores,

[...] quando a consciência representa os diversos aspectos da realidade e os avalia mediante sua sensibilidade aos valores, ela facilmente falseia esses aspectos, fazendo com que essas representações e avaliações percam sua objetividade, substituindo-a por uma objetividade imaginada, ideada, abstrata. Ao guiar-se por essa representação e por essa avaliação, o sujeito se aliena, tomando como verdadeiros e válidos os conceitos e valores que não correspondem à realidade das situações e experiências (SEVERINO, 2010, p. 483).

Se não forem compreendidas como as tensões e as contradições que estão presentes no campo da formação universitária se materializam no trabalho do professor do ensino superior, teremos sérios problemas no campo da docência universitária, como explicitou Severino. No plano manifesto, transformam-se as representações dos sujeitos e também a relação que estabelecem com a realidade objetiva, sendo que as representações são compreendidas como uma expressão

adequada do real, e, no plano latente, representam interesses de segmentos privilegiados.

Entendemos que esse processo também ajudou a transformar o campo da docência universitária em um espaço passível de múltiplas problematizações, na maioria dos casos, sob circunstâncias de alienação. Em outras palavras, quando o professor perde o significado da docência universitária como um trabalho que visa ao processo formativo de um sujeito, aliena-se e descaracteriza-se e compromete a atividade pedagógica.

É preciso partir do pressuposto que o trabalho docente na Universidade é realizado com base nas relações políticas e sociais constituídas, e possui grande número de características conflituosas como, por exemplo, o fato de que a educação é ao mesmo tempo emancipação e alienação e necessita ser analisada a partir das relações que os professores estabelecem com as demandas e as pressões sociais e suas condições efetivas de trabalho nas instituições.

Somam-se a essas condições objetivas do trabalho docente as condições subjetivas, que envolvem a questão bastante atual das condições de trabalho que levam os professores ao adoecimento (CODO, 1999). Como exemplo, é comum nas universidades públicas a exigência de que o professor faça pesquisa, mesmo aqueles que só atuam na graduação, e, assim, que se envolva com a extensão, além da docência. Essa realidade não é tão comum nas universidades particulares, cujo contrato de trabalho mais frequente é por hora-aula, mas consideramos que, em muitos casos, essa situação não seja menos desgastante para os professores da universidade privada.

A pesquisa é condição para uma docência de melhor qualidade, principalmente para o professor da pós-graduação. No entanto, o trabalho de pesquisa, que é uma atividade orgânica da docência universitária, tem sido cada vez mais estreitamente vinculado aos sucessivos modelos de acompanhamento e de avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação), implantados pelas agências de fomento da pós-graduação e da pesquisa, culminando nas exigências draconianas do atual Coleta Capes/Brasil.

Esse programa apresenta indicadores de produtividade que regulam o quanto e como o professor precisa produzir anualmente, tenha ou não obtido resultados de pesquisa e independentemente de seu modo/estilo de produção ou de suas

preferências (artigos, livros, capítulos de livros). Os indicadores de quantidade e qualidade são definidos pelos Qualis de cada área, que normatizam os espaços de publicação (eventos científicos e veículos de publicação) da produção dos professores e que dão origem a um grau de avaliação; se o professor não pontua favoravelmente publicações em periódicos ou em encontros de caráter interdisciplinar, ele se vê prejudicado em suas pontuações, o que prejudica também os seus programas de pós-graduação, e ainda fica sob a ameaça de perda de bolsas de estudo dos alunos.

Sem perder de vista o contexto histórico e social em que são construídas e mantidas essas múltiplas determinações do trabalho docente que perpassam a vida acadêmica dos professores universitários, é comum a afirmação de que estão sobrecarregados e sem tempo para pensar em outra coisa a não ser em trabalhar (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

O professor da universidade pública, na maior parte das vezes, não tem tempo nem condições de preparar ou melhorar a aula, de atualizar-se e de inovar sua prática (MOREIRA, 2009). Pressionados, ainda é comum ouvirmos: “[...] Deixe-me em paz para eu fazer as minhas coisas” (BARNETT, 2005, p. 138). Essa é uma afirmação frequente entre os professores da universidade pública. Infelizmente, representa a massificação dos padrões estabelecidos e também a padronização perversa do individualismo, o que dá a sensação, entre os professores, de que tudo o que eles fazem é efêmero e, às vezes, até desnecessário.

Os professores da universidade pública deparam-se com tempos difíceis, pois, além de sofrerem o efeito da crise do trabalho no capitalismo tardio, ainda convivem com a desilusão e o desencanto diante das dificuldades para realizar suas atividades. Do modo como as coisas vão, não haverá aquele que escolha estar em sala de aula; logo teremos um coro dizendo: “Deixem-nos em paz, para que possamos fazer nossas coisas e mantenham-nos fora da sala de aula!”

De qualquer modo, entendemos que, quando o professor solicita paz, tenta uma fuga dos fatores estressantes com os quais tem convivido. Essa pode ser uma atitude compreensível, mesmo não sendo facilmente perdoável, pois, afinal, ela compromete a forma como o professor universitário vive seu trabalho, compromete a docência e os processos inovadores. Em função das condições objetivas e subjetivas anunciadas, percebemos, de certa forma, que existe a legitimação dessas condições pelos próprios professores.

[...] no Brasil, a aceleração crescente do processo de privatização e de empresariamento do ensino, o progressivo descompromisso do Estado, [...] com o financiamento da universidade e do ensino público em geral, a definição de políticas nacionais que comprometem dramaticamente as condições efetivas do ensino e da pesquisa na produção acadêmica – inclusive com o aviltante achatamento dos salários de seus profissionais – instauram um clima propício à *desagregação do ambiente acadêmico* e, bem de acordo com o espírito da época, *promovem o individualismo e descaracterizam as funções de docentes* [...] *Esse universo afronta os professores universitários, transformados que foram em agentes da extensão [...] oferta de serviços a preços de mercado, em detrimento da produção [...] do conhecimento* (MORAES, 1999, p. 11; grifos nossos).

O contexto aqui apresentado lança alguns desafios: como superar esse estado de coisas nas lides acadêmicas da universidade pública? Como trazer a aula universitária para o centro das discussões sobre o ensino superior nesse contexto de precariedade das condições de trabalho e de produtivismo científico? Parece difícil pensar em novas propostas transformadoras em tal clima de desencanto, mas é possível (e é preciso) apontar alguns rumos para pensar, para pensarmos a docência universitária como trabalho docente. Nesse sentido, nós nos propomos a refletir sobre o ensino na Universidade tomando como eixo epistemológico dessa reflexão o materialismo histórico-dialético.

#### O TRABALHO DO PROFESSOR DA UNIVERSIDADE PÚBLICA, COMO CAMINHAR? REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), a questão da qualificação didático-pedagógica do professor universitário tem sido historicamente ignorada na política educacional brasileira, bastando ao candidato à carreira universitária, na maioria dos cursos, o conhecimento especializado de sua área/disciplina e a experiência na prática da profissão. Para as autoras, a legislação educacional atual revela cuidado e preocupação com a imprescindível formação didático-pedagógica nos cursos de formação de professores para a educação básica, preocupação e cuidado que não aparecem quando se trata da formação do professor universitário. Desse professor, espera-se apenas o pleno domínio da área científica e de saber da disciplina que irá ministrar e que esteja atualizado em relação às tecnologias e às práticas de sua profissão.

Para Zabalza (2004), é preciso reconhecer a docência universitária como profissão, e não apenas como uma atividade ocupacional, como tem sido comumente percebida. O professor universitário não apenas transmite saberes especializados mas é também responsável pela formação profissional, técnica e ética dos graduandos, portanto, deve reconhecer-se como educador. Segundo Masetto (2003), só muito recentemente os professores universitários começam a compreender que o magistério no ensino superior, assim como qualquer outra profissão, exige conhecimentos e habilidades específicas, e que, no caso, esses conhecimentos e habilidades são adquiridos no campo da Pedagogia.

A reflexão que trazemos sobre o trabalho docente no ensino superior considera as principais características da docência, sua complexidade e sua importante função social de formação para o trabalho e para a vida cidadã. A realização desse trabalho exige, além dos conhecimentos específicos da área científica na qual o professor atua, sólida formação teórico-pedagógica, pois a aula é o momento-chave do trabalho do professor universitário. É preciso combater, com uma docência da melhor qualidade que se materializa no momento da aula, a já disseminada ideia sobre o trabalho do professor, muito presente no imaginário social, de que não é necessário possuir conhecimentos e habilidades pedagógicas para ser professor no ensino superior.

As condições objetivas de realização do trabalho docente são marcadas por determinações históricas que expressam a realidade econômica, social e política que, através do Estado e das políticas públicas de educação, buscaram responder mais às demandas dos setores produtivos do que às demandas sociais.

O movimento de superação do estado atual em que se encontra o professor das universidades públicas, nessa perspectiva, passa pelo reconhecimento crítico das atuais condições de trabalho no ensino superior, que é ponto de partida para pensarmos nas possibilidades de transformação dessa realidade.

As condições objetivas se tornam condições subjetivas, pois são as características do trabalho humano, conforme Marx (1983), que constituem as características da consciência humana. No entanto, o reconhecimento da historicidade, da totalidade e das contradições do trabalho docente não é suficiente para que esta constitua uma atividade consciente de transformação, uma práxis.

O trabalho docente necessita ser entendido como *trabalho humano em geral*, pois o desvelamento das condições históricas de produção é, também, o

desvelamento das condições históricas do trabalho do professor: trabalho produtivo e improdutivo, trabalho intelectual e manual, trabalho material e não material.

Um aspecto importante é considerarmos que a educação e o trabalho docente não se objetivam completamente, pois é impossível dar à ideia de *formação* o mesmo sentido que se dá à ideia de *produto*. Essa contradição acaba gerando uma outra: a educação e o trabalho docente nunca são completamente objetivados, mas, como vimos, tendem a ser produzidos e controlados como se fossem mercadoria, o que diminui o grau de autonomia do professor e, em conseqüência, afeta as condições de realização do trabalho, pois a docência universitária tem na autonomia uma de suas principais características.

A perda da autonomia sobre o próprio processo de trabalho implica a desqualificação das atividades docentes, pois estas obedecem à lógica da ação racionalizadora do capital para o trabalho humano em geral e, assim, não é o professor quem planeja e controla seu trabalho, mas outras pessoas e outras instâncias, que tentam conformar técnica e burocraticamente todas as ações e atividades docentes; basta nos lembrarmos dos editais e das planilhas que temos preenchido nos últimos anos quando pretendemos conseguir algum tipo de subsídio para nossas pesquisas, produções científicas, publicações e apresentações de trabalho em eventos.

A não realização das funções de concepção, planejamento e controle sobre seu próprio trabalho não é nada menos do que o processo de proletarização do trabalho, tese há muito discutida e pesquisada e que tem ajudado a compreender a dinâmica da docência universitária na contemporaneidade. O efeito mais perverso da proletarização é que o professor se encontra impedido do pleno uso das potencialidades da autonomia, submetendo o processo pedagógico, como já dissemos, a um processo de alienação.

Retoma-se hoje a discussão em torno da proletarização dos profissionais do magistério. Essa tese, já bastante discutida nas pesquisas educacionais e até parecendo esgotada, foi retomada pelo agravamento da sensação de mal-estar entre os professores e pela intensificação de protestos dos trabalhadores em educação. Desse modo, a tese da existência de um processo de proletarização sustenta-se em dois argumentos: 1) perda do controle do trabalho docente pelos professores, 2) massificação e desqualificação do trabalho docente (RÊSES, 2008, p. 21).

A alienação produz a cisão entre o ser humano (a essência humana) e a existência humana, isto é, rompem-se as possibilidades de existência humana e de

vida do indivíduo, dadas as relações de dominação tão presentes em nossa sociedade. Os professores são impedidos de apropriar-se das objetivações produzidas socialmente, e o seu trabalho tende a ser alienado e proletarizado. O sentido do trabalho passa a ser apenas o de garantir a sobrevivência, o que não corresponde ao significado social da atividade docente construída historicamente. No limite, o professor tem comprometida sua função mediadora entre o aluno e o conhecimento no momento da aula.

A superação dessas condições pode se dar no esforço coletivo dos professores no sentido de se restabelecer o vínculo entre o significado social e histórico do trabalho docente e o objetivo da docência universitária, que não é apenas preparar os jovens para o mercado de trabalho, mas para a vida produtiva, consciente, verdadeiramente cidadã. Alcançar esse entendimento consciente do que seja o trabalho docente na Universidade talvez seja o primeiro passo na direção de uma prática pedagógica universitária crítica, ou melhor, de uma práxis universitária.

Sabemos que as mudanças nas formas como o professor avalia e realiza seu trabalho não decorrem apenas de mudanças conceituais e teóricas, mas são as bases sobre as quais um outro tipo de pensamento e de prática poderão ser construídos. Ter o pleno domínio do conteúdo da(s) disciplina(s) que ministra não é suficiente para a realização de uma prática pedagógica universitária de qualidade. Por outro lado, a docência universitária não se resume à aplicação de técnicas e de recursos didáticos, com ênfase nas tecnologias dos dias atuais. Articular o conhecimento científico e didático ao conhecimento dos processos de aprendizagem e esse conjunto às concepções mais amplas e críticas de sociedade, homem e conhecimento em cada aula – esse é o desafio que a perspectiva histórico-crítica nos coloca para a docência universitária.

A concepção de educação do professor universitário fundamenta invariavelmente a forma como exerce e entende a docência, ou seja, a forma como ensina pode garantir a si mesmo e aos alunos acesso ao que não consta nos discursos da produtividade e do produtivismo. Resgata-se, assim, a certeza de que o professor contribui para a apropriação de sistemas de referência, de um saber elaborado que permite ampliar as próprias oportunidades e as de seus alunos de se objetivarem em níveis superiores, não só satisfazendo necessidades já identificadas e postas pelo desenvolvimento efetivo do seu trabalho mas também produzindo

necessidades de outro tipo, considerando o desenvolvimento potencial de todos os que participam de uma aula, professor e alunos (VIGOTSKY, 1991).

A interiorização dos conhecimentos é realizada pelo aluno, pelo indivíduo, mas, antes de se tornar pensamento individual, o conhecimento trabalhado na aula é social, é comunicação compartilhada entre o professor, os alunos e o material utilizado. O conhecimento é apropriado em sua materialidade quando se expressa de forma articulada e mediado por uma visão de mundo socialmente existente e construída, portanto, sempre social.

A orientação histórico-crítica do conteúdo em uma determinada aula pode levar os alunos a apreender a historicidade da realidade social, e talvez seja possível se pensar em processos reais de transformação da sociedade, bem como em trabalho do professor universitário e em como este sente e dá significado às suas atividades. Os significados e sentidos do trabalho docente são sociais, e, como tais, passíveis de transformação, de aprimoramento. Há uma forte articulação entre as condições objetivas e subjetivas de trabalho, como já dissemos anteriormente. Estas são apreendidas no processo de formação do professor e abrangem a compreensão dos fins do ensino, das possibilidades históricas da formação teórica, do contexto sociopolítico e cultural e das condições reais de realização do trabalho educativo.

A consciência histórico-crítica do trabalho docente no ensino superior se faz tanto na apropriação do conhecimento já produzido quanto no processo de produção de novos conhecimentos. A atividade docente é o processo de apropriação/produção de conhecimentos, em que é possível ao professor tornar-se capaz de compreender a realidade histórica e social.

Uma visão histórico-crítica dos modos de produção do ensino e da aprendizagem na Universidade pode levar o professor a estabelecer novas relações com o conhecimento, tanto na pesquisa quanto na docência. Mais uma vez, reiteramos a necessidade de uma formação para a docência universitária, para que se constituam, no professor, condições subjetivas para o exercício da autonomia inerente ao seu trabalho.

Finalmente, é preciso esclarecer que uma formação de alta qualidade, seja na educação básica, seja no ensino superior ou na pós-graduação, exige investimentos políticos e financeiros de grande porte para melhorar as atuais condições de formação inicial e continuada e de trabalho dos professores.

## UMA SÍNTESE HISTÓRICO-CRÍTICA, E POR ISSO MESMO, NÃO CONCLUSIVA

“[...] as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias”  
(Marx; Engels, 1979).

Problematizar as tensões que hoje vive o professor da universidade pública passa pela compreensão de que o atual estado do trabalho e do trabalhador docente tem como pressuposto a compreensão da educação como mercadoria, ou, como afirmam Rodrigues e Trein, “[...] os professores passam a sentir o mal-estar provocado pelo fetiche do conhecimento-mercadoria” (2011, p. 128). O capital está, de maneira bastante eficaz, alterando o valor e a função sociais do trabalho do professor e do conhecimento que este ensina e produz, subordinando tanto o trabalho quanto o professor, de forma reificada, à lógica do capital.

De certa forma, o professor vive os agouros da historicidade do trabalho humano, em uma sociedade capitalista que tem na produção de mercadorias seus meios e fins. Embora muitas vezes os professores não tenham essa percepção da realidade social, esta os oprime concretamente: sob as atuais circunstâncias, o professor da universidade pública não se realiza, adocece ao ver seu trabalho desqualificado, controlado, avaliado. Muitas vezes, acaba aderindo às mesmas pressões que o oprimem, ajudando a construir o atual estado da profissão docente, distanciando-se cada vez mais do trabalho coletivo e de uma posição mais ativa e crítica, tornando-se prisioneiro do próprio trabalho.

Dizemos prisioneiro, porque a ordem das coisas parece gerar ideias e ideais que governam e impelem por si mesmas o professor a trabalhar em uma direção em que não acredita. Transformados em proletários da educação nas relações de produção, em produtores de um conhecimento-mercadoria, não é difícil percebermos que circula entre eles “[...] profunda insatisfação [...] desesperança e adoecimento” (RODRIGUES; TREIN, 2011, p.129).

Marx encerra o primeiro capítulo de *O Capital* com *O fetichismo da mercadoria*: seu segredo é que o fetichismo confere uma aparente autonomia aos produtos do trabalho, e eles aparecem totalmente desvinculados e independentes de quem os produz. As mercadorias, em vez de criaturas, aparecem como criadoras de um mundo de riquezas, são *fetichizadas*, ao passo que os homens (especialmente

os trabalhadores) são coisificados, reduzidos a elementos de uma cadeia que parece funcionar por si mesma, são diminuídos a instrumentos de produzir valor. O fetichismo não é uma ilusão criada pela mente, mas uma representação que surge do movimento concreto das relações alienadas.

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho, por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho [...] Relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar um símile, temos de recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que acontece com os produtos da mão humana no mundo das mercadorias. Chamo a isso de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias (MARX, 1983, p. 81).

O mal-estar vivido pelos professores, como observou Barnett na epígrafe deste artigo, pode estar representando, neste momento histórico, uma “[...] rejeição às reivindicações mais amplas ou alternativas sobre a própria identidade acadêmica” (2005, p. 138). Acreditamos que, por meio de uma perspectiva histórico-crítica, o professor possa superar os quatro níveis de alienação descritos por Marx (1964) nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*: primeiro, ninguém é detentor do produto (saber crítico-refletido-apreendido), a não ser de forma superficial, acrítica; ninguém é detentor do processo ensino-aprendizagem, ou a origem e a historicidade do saber elaborado seriam alijados do processo, e, por último, os indivíduos não têm conhecimento uns dos outros, assim como não têm conhecimento de si mesmos, pois suas mentes foram ideologizadas; afinal, a sociedade capitalista reforça a exacerbação do individualismo e do hedonismo. Parece-nos que o desafio de hoje para a docência universitária seria construir coletiva e solidamente esse entendimento para irmos em direção a uma práxis de trabalho que nos emancipe e se reflita nas relações sociais mais amplas por meio de nossos alunos.

Sem essa consciência sobre as relações entre sociedade, trabalho, Universidade e docência universitária, dificilmente os professores da universidade pública poderão retornar a si mesmos plenos do sentido histórico e transformador do

seu fazer, que necessita também da mediação e da interlocução com os outros. Acreditamos que esse pode ser um caminho para a busca dos objetivos do ensino na Universidade: desejamos ver nosso trabalho, os conhecimentos que ensinamos e produzimos refletidos em uma sociedade emancipada.

Finalizando, convém ressaltar que o mal-estar que tem assolado a Academia é explicado por Rodrigues e Trein como resultado de dois movimentos inconciliáveis:

De um lado, o professor convive com o desejo de produzir um conhecimento vivo, consistente e transformador da realidade, um conhecimento que necessariamente seria revelador das relações estabelecidas e, portanto, transformador e até mesmo subversivo. De outro lado, a busca pelo reconhecimento da sociedade (burguesa), e da comunidade científica, inclusive o das entidades estatais de fomento à pesquisa, conduz a práticas cada vez mais condizentes, conformadas às formas, aos objetivos e às finalidades postos pela força social hegemônica (2011, p. 130-131).

Os autores indicam que o professor que aspira e procura criar o novo, produzir contra o estabelecido, necessita procurar, cada vez mais, resgatar o valor socialmente útil e transformador de seu trabalho, buscando superar o valor de troca material e simbólica que tem caracterizado o trabalho intelectual produzido no meio acadêmico.

Explicita-se aqui a dialética do pensamento: a possibilidade de os professores terem a práxis (ação-reflexão-ação) como referencial para superarem as circunstâncias alienantes nas quais estão envolvidos. Entender e superar o mal-estar, e, em consequência, a atual crise de esperança que tem caracterizado o trabalho não só dos professores do ensino superior mas também os da educação básica, para Marx, passa pelo entendimento de que, até o presente momento, “[...] os homens fizeram falsas representações sobre si mesmos,” (1979, p. 17), logo, sobre o que são ou o que deveriam ser.

## NOTAS

*1 Com a atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), promoveu-se a reforma do Estado, minimizou-se seu papel, o que favoreceu o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais. As teses neoliberais defendem, em sua centralidade, políticas de desestatização, ajuste fiscal, redução dos gastos sociais, estímulo ao setor produtivo, aumento do superávit primário e abertura dos mercados nacionais a capitais estrangeiros, devidamente regulados pelos interesses capitalistas burgueses.*

*2 Dados disponíveis em: [www.mec.gov.br/prouni](http://www.mec.gov.br/prouni) e [www.ovg.org.br](http://www.ovg.org.br).”*

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A. **A prática pedagógica junto a alunos adolescentes: as contribuições da psicologia**. 150f. Dissertação (mestrado em Educação: Psicologia Educacional), Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; PIMENTA, S. G. E. Do ensinar a ensinagem. In: \_\_\_\_\_. **Docência na universidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- ANASTASIOU, L. das G. Desafios da docência universitária em relação a algumas bases teórico-metodológicas do ensino da graduação. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira Santana: UEFS Editora, 2009. p. 151-168.
- BARNETT, R. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. Partes 1 e 2. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005. p. 111/116.
- CATTANI, A. D. Desigualdades socioeconômicas: conceitos e problemas de pesquisa. **Sociologias**, n.18, p. 74-99, 2007.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, n. 24, p. 5-15, 2003.
- CODO W.; GAZZOTTI A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- DE TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FONSECA, M. O banco mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, v. 24, n. 1, p. 37-69, 1998.
- IANNI, O. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 27-32, abr./jun. 1998.
- MANCIBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, número especial, p. 845-866, out. 2004.
- MORAES, M. C. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 14, n. 001, p. 7-25, 2001.
- RODRIGUES, J.; TREIN, E. O canto de sereia do produtivismo científico: o mal-estar na academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Universidade e Sociedade**, ano XX, n. 47, fev. 2011.

SOUZA, R. C. C. R. de. Universidade – processo de ensino-aprendizagem e inovação. In: GALVÃO, A.; SANTOS, G. L. dos (Orgs.). **Educação: tendências e desafios de um campo em movimento**. Coletânea 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste / ANPEd Centro-Oeste, Taguatinga, DF, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VEIGA, I. P.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P.; RESENDE, L.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

MARX, K.; FRIEDRICH, E. **A ideologia alemã**. 2 ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos In: FROMM, E. (Org.). **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

\_\_\_\_\_. O capital. In: MARX, K. **Coleção os Pensadores**. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1983. p. 70-78.

RÊSES, E. da S. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2008.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan/abr. 2005.

\_\_\_\_\_. Reforma universitária no Brasil, 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1.021-1.056, número especial, out. 2006.

ZABALZA, M. **O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.