



ANDRÉ LUÍS FRANCO DA ROCHA



**A CONSTITUIÇÃO DESUMANIZADORA DA DOCÊNCIA
UNIVERSITÁRIA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Científica e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli

Coorientador: Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC

ROCHA, ANDRÉ LUÍS FRANCO
A CONSTITUIÇÃO DESUMANIZADORA DA DOCÊNCIA
UNIVERSITÁRIA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS / ANDRÉ LUÍS
FRANCO ROCHA ; orientadora, Sylvia Regina Pedrosa
Maestrelli, orientador, Antônio Fernando Gouvêa da
Silva, 2018.
750 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de
Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica,
Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Pedagogia
universitária. 3. Docência universitária. 4.
Formação de professores. 5. Ciências Biológicas. I.
Regina Pedrosa Maestrelli, Sylvia. II. Fernando
Gouvêa da Silva, Antônio III. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Tecnológica. IV. Título.

Andre Luis Franco da Rocha

A CONSTITUIÇÃO DESUMANIZADORA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Esta Dissertação/Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de "Doutor (a)" e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica

Florianópolis, 10 de dezembro de 2018.


Profa. Dr. Cláudia Regina Flores, Dr.
Coordenadora

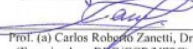

Professor Fabio Peres Gonçalves
Subcoordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação Científica e Tecnológica
CFM/CED/CCB/UFSC
Partic. 2064/2018/CR

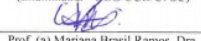
Banca Examinadora:


Prof. (a) Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli, Dra.
(Orientadora - PPGECT/UFSC)

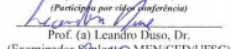

Prof. (a) Antonio Fernando Gouveia da Silva, Dr.
(Coorientador - PPGECT/UFSC)
(Participação por vídeo conferência)

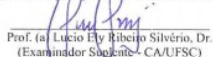

Prof. (a) Demétrio Delizoicov Neto, Dr.
(Examinador - PPGECT/UFSC)


Prof. (a) Carlos Roberto Zanetti, Dr.
(Examinador - BEG/CCB/UFSC)


Prof. (a) Mariana Brasil Ramos, Dra.
(Examinadora - PPGECT/UFSC)


Prof. (a) Neusa Maria John Scheid, Dma
(Examinadora - URI)
(Participação por vídeo conferência)


Prof. (a) Leandro Duso, Dr.
(Examinador Suplente - MEN/CED/UFSC)


Prof. (a) Lucio Hy Ribeiro Silvério, Dr.
(Examinador Suplente - CA/UFSC)

Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que
cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá

Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração

A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a roseira pra lá

Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração

A roda da saia, a mulata
Não quer mais rodar, não
senhor
Não posso fazer serenata
A roda de samba acabou
A gente toma a iniciativa
Viola na rua, a cantar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a viola pra lá

O samba, a viola, a roseira
Um dia a fogueira queimou
Foi tudo ilusão passageira
Que a brisa primeira levou

No peito a saudade cativa
Faz força pro tempo parar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a saudade pra lá

Roda Viva
Chico Buarque

Ando devagar, porque já tive
pressa
Levo esse sorriso, porque já
chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais
feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito
pouco eu sei,
Ou nada sei.

Conhecer as manhas e as
manhãs,
O sabor das massas e das
maçãs,
É preciso amor pra poder
pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.

Penso que cumprir a vida seja
simplesmente
Compreender a marcha e ir
tocando em frente,
Como um velho boiadeiro
levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela
longa estrada eu vou,
Estrada eu sou.

Conhecer as manhas e as
manhãs,
O sabor das massas e das
maçãs,
É preciso amor pra poder
pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.

Todo mundo ama um dia todo
mundo chora,

Um dia a gente chega, no outro
vai embora
Cada um de nós compõe a sua
história,
Cada ser em si carrega o dom
de ser capaz,
De ser feliz.

Conhecer as manhas e as
manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder
pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.

Ando devagar, porque já tive
pressa
E levo esse sorriso, porque já
chorei demais,
Cada um de nós compõe a sua
história,
Cada ser em si carrega o dom
de ser capaz,
de ser feliz.

Tocando em frente
Almir Sater

AGRADECIMENTOS

É somente tendo a persistente convicção no ser humano que é possível entender e superar a roda viva em que vivemos para que possamos tocar a vida em frente vivendo plenamente o hoje sem perder de vista os projetos do amanhã. Entretanto, nada disso seria possível no isolamento e é sobre o privilégio de não estar sozinho que agradeço a todos que participaram desta minha constituição durante o período de doutoramento.

Em primeiro lugar quero agradecer as minhas raízes, minha mãe Célia Gonsalves da Rocha e meu pai Célio Franco da Rocha por seu amor incondicional, sacrifício e compreensão quanto à saudade e as dificuldades superadas durante árduos anos de comprometimento e educação, às minhas irmãs Danielle Franco da Rocha e Sabrina Franco da Rocha, por seu incentivo, amor, apoio e visão de um mundo igualitário e coerente com um ideal de justiça, ética e moral, tão escasso em nossa contemporaneidade.

Em segundo lugar agradeço a Professora Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli, por muito mais do que sua orientação, ter me honrando com sete anos de sua amizade verdadeira, e por ser um exemplo de educadora a ser amplamente seguido. Ao professor Antônio Fernando Gouvêa da Silva, pela amizade e por acreditar em mim desde o início, quando eu mesmo já não acreditava, me apresentando uma educação de possibilidade e não mais determinada a um tempo estático, autoritário e desumano.

A todos os colegas e amigos do NUEG, Casulo e A Ponte por participarem ativamente deste trabalho contribuindo em fervorosas discussões e se tornando em grande parte os corresponsáveis por essa conquista, que considero essencialmente coletiva. Agradeço em especial aos amigos e companheiros Leandro Duso, Lucio Silvério, Beatriz Pereira; Mayana Leal; Pedro Simas; Indjara Probst; Adriana Mohr; Mariana Barbosa; Gisele Goedert; Cherlei Coan; Vilmarise Bobato; Gladis Slonski; Lua Lobo; Tais Bernal; Barbara Baccin; Lina Ribeiro; Renan Pacheco e Nagilla Alberton; pela grande amizade e a oportunidade de crescer um pouco mais a cada dia.

Também tenho muito a agradecer aos queridos amigos Jair Paulo Siqueira; Jessica Toebe; Luiza Costa; Mariana Brasil; Magali Bronzatto; Roberta Rezende; e a vários colegas da RMEF por todo o carinho e a paciência que espero cultivar para toda a vida.

Agradeço a CAPES pelo fomento a esta pesquisa e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), seus professores e alunos que me ensinaram quanto à vida acadêmica, suas dificuldades e possibilidades.

Agradeço em especial a banca de avaliação deste extenso trabalho, a coordenação do Curso de Graduação em Ciências Biológicas pelo apoio, bem como aos professores universitários que participaram desta caminhada, elucidando e coparticipando do desenvolvimento desta pesquisa. Saibam que acima de tudo vocês são os principais responsáveis pela possibilidade em sonhar esperançosamente por dias melhores.

Eternamente obrigado a todos.

“A Libertação através da educação é um esforço coletivo”
PAULO FREIRE

RESUMO

A partir do diálogo problematizador, este trabalho de tese busca compreender como se constitui a docência junto aos professores universitários do Curso Diurno de Graduação em Ciências Biológicas-hab. Licenciatura da UFSC. A docência, entendida como expressão político-pedagógica é uma prática social e profissional essencialmente humana, refletindo sua ontologia criadora e seu inacabamento. Portanto, ao mesmo tempo que é espaço permanente de formação do educador, se insere na dinâmica histórico cultural do gênero humano na transformação de sua realidade. Entretanto, por ser uma prática sociohistórica inacabada traz marcas das condições de seu tempo e contexto. Por isso, a partir das influências neoliberais e conservadoras sobre a universidade operacional brasileira percebemos um cerceamento ideológico da docência universitária tolhendo sua essência humanizadora e favorecendo um produtivismo acadêmico que consome o sujeito levando-o a um estado de total esgotamento. A partir da produção de um dossiê sobre a docência universitária no curso identificamos um contexto cotidiano de trabalho pautado na opressão e alienação institucionalizada entre os professores frente a sua ação pedagógica, epistemológica, extensionista e administrativa. Assim, por um processo de isolamento e auto regulação dentro de seus departamentos e programas de pós-graduação, os professores universitários são uma consciência dominadora e dominada. Seu quefazer é reduzido a um *ativismo*, que induz a uma *docência burocratizada*, sacrificando a ação político pedagógica ético-crítica, coletiva e coerente com uma proposta de formação de professores humanizadora. É como se o sujeito para sobreviver, a partir de vários níveis de consciência sobre si, seu trabalho e seu contexto concreto, se perdesse no meio social, simbólico e produtivo condicionante, se adaptando ideologicamente às demandas externas naturalizadas e impostas, sem agir crítica e ativamente sobre um sistema já cristalizado. Assim, quando o professor aceita as mais diversas condições opressoras e alienantes como determinações sobre o seu fazer e o seu ser, emergem e são perpetuadas *as situações-limite à constituição da docência humanizadora*. Espera-se que a docência, enquanto objeto de uma reflexão crítica e coletiva, recupere seu status sociocultural e profissional, valorizando e ampliando a autonomia real do professor, que como um ser inconcluso se perceba como um educador produtor de

saberes específicos imprescindíveis a sua formação, de seus alunos e da sociedade contribuindo para a criação de uma universidade popular.

Palavras-chave: Pedagogia universitária; Docência universitária; Formação de professores; Ciências Biológicas.

ABSTRACT

From the problematizing dialogue, this thesis aims to understand how it is the constitution of teaching with university professors of the course of teacher training in biological sciences in UFSC. Teaching is understood as a political-pedagogical expression, it is an essentially human social and professional practice, therefore, it reflects the creative ontology of the human being and its incompleteness. Therefore, at the same time that it is a permanent space for the formation of the educator, it is inserted in the historical cultural dynamics of the human race on the transformation of its reality. However, because it is an unfinished socio-historical practice, it carries the marks of the conditions of its time and context. Therefore, from the neoliberal and conservative influences on the Brazilian operational university we perceive an ideological restraint of university teaching, with its humanizing essence being suppressed and favoring an academic productivism that consumes the subject, leading him to a state of total exhaustion. From the production of a dossier on university teaching in the degree course in Biological Sciences, we identified a labor context based on institutionalized oppression and alienation on the pedagogical, epistemological, extensionist and administrative action of university professors. Thus, from the isolation and self-regulation of teachers in their departments, university teachers are at the same time a dominating and dominated consciousness. Its to do is reduced to an activism, which induces a bureaucratized teaching, sacrificing political-pedagogical ethical-critical action, consistent with a proposal of humanizing teacher training. From various levels of consciousness about himself, his work, and his concrete context, to survive the teacher, he would lose himself in the social, symbolic and productive conditioning environment, adapting ideologically to naturalized and imposed external demands, without acting critically and actively on a already crystallized System. Thus, when the teacher accepts the most diverse oppressive and alienating conditions as determinations about his doing and his being, the limiting situations to the constitution of humanizing teaching emerge and are perpetuated. Such limits and possibilities identified in the dossier become the themes discussed in the thesis during a circle of culture. It is hoped that teaching, as the object of critical and collective reflection, will recover its valued socio-cultural and professional status. Let the teacher, as an unfinished being, perceive himself as an educator who produces

specific knowledge essential to the formation of teachers, their students and to the development of a popular university.

Keywords: University pedagogy; University teaching; Teacher qualification; Biological sciences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese do processo de sistematização de um currículo encarnado a partir do uso metodológico das falas significativas.....	65
Figura 2 - Desenho de pesquisa apresentando os passos teórico-metodológicos do dossiê.....	72
Figura 3 - Categorias ontológicas na constituição do ser.....	326
Figura 4 - Práxis social político-pedagógica do educador popular - Docência humanizadora.....	338
Figura 5 - Número de cursos de graduação (presencial e a distância) – 2010-2014.....	382
Figura 6 - Número de alunos presenciais de graduação, por área de conhecimento.....	383
Figura 7 - Gráfico da Composição da Graduação dos professores do Curso de Ciências Biológicas Diurno - Hab. Licenciatura.....	470
Figura 8 - Gráfico da porcentagem de tempo de atuação dos formadores como professores da educação básica declarada na questão.....	489
Figura 9 - Crescimento do número de professores efetivos – 2010-2014.....	571
Figura 10 - Crescimento do docente por regime de trabalho – 2010-2014.....	572
Figura 11 - Percentual de evolução da titulação docente – 2010-2014.....	573
Figura 12 - Média declarada de cursos de graduação em que os professores atuam organizadas por departamento.....	597
Figura 13 - Média declarada de cursos de graduação em que professores atuam organizadas por etapa da vida profissional.....	598
Figura 14 - Média declarada de disciplinas de graduação em que professores atuam organizadas por departamento.....	600
Figura 15 - Média declarada de disciplinas de graduação em que professores atuam organizadas por etapa da vida profissional.....	600
Figura 16 - Média declarada de disciplinas de pós-graduação em que professores atuam organizadas por departamento.....	621
Figura 17 - Média declarada de disciplinas de pós-graduação em que professores atuam organizadas por etapa da vida profissional.....	622
Figura 18 - Média declarada dos atuais projetos de pesquisa dos professores organizadas por departamento.....	628
Figura 19 - Média declarada de projetos de pesquisa dos professores organizadas por etapa da vida profissional.....	629

Figura 20 - Média declarada de orientações concluídas de TCC, Mestrado e Doutorado nos últimos 10 anos organizadas por departamento.....	639
Figura 21 - Média declaradas de orientações concluídas de TCC, Mestrado e Doutorado nos últimos 10 anos organizadas por etapa profissional.....	640
Figura 22 - Média de produtividade em Ciência e Tecnologia declaradas pelos professores nos últimos 10 anos organizadas por etapa do ciclo de vida profissional.....	640
Figura 23 - Média de produtividade em Ciência e Tecnologia declaradas nos últimos 10 anos pelos professores organizados por departamento.	642
Figura 24 - Média declarada de bolsa produtividade dos professores organizados por departamento.....	643
Figura 25 - Média declarada dos atuais projetos de extensão dos professores organizadas por departamento.....	655
Figura 26 – Média declarada de projetos de extensão dos professores organizadas por etapa da vida profissional.....	656
Figura 27 - Distribuição das atividades declaradas pelos professores universitários por satisfação.....	671
Figura 28 - Distribuição das atividades declaradas pelos professores universitários por demanda de carga horária.....	672
Figura 29 - Valorização institucional das atividades declaradas pelos professores universitários.....	673
Figura 30 - Distribuição de Doenças relacionadas ao trabalho na universidade.....	692
Figura 31 - Distribuição das causas prioritárias de adoecimento dos professores universitários.....	693
Figura 32 - Representação multidimensional das situações limites à docência universitária humanizadora.....	706

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de trabalhos encontrados no diretório de dissertações e teses da CAPES diretamente relacionados à docência universitária em Ciências Biológicas.....	58
Quadro 2 – Adaptação da proposta do BID para uma tipologia funcional das IES*.....	194
Quadro 3 - Percursos formativos compartilhado das habilitações Bacharelado e Licenciatura do curso* de CB/UFSC. **.....	446

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Periódicos analisados da área de Pesquisa em Ensino de Ciências.....	57
Tabela 2 - Transferência de verbas públicas para a iniciativa privada (programas de bolsas e financiamentos do governo federal.....	228
Tabela 3 - Número de IES e de matriculas no brasil (2002-2013).....	228
Tabela 4 - Disciplinas relacionadas a formação de pesquisadores em ambas as habilitações.....	459
Tabela 5 - Formação na Pós-Graduação dos professores universitários do curso de CB Diurno – Hab. Licenciatura declarada em Lattes 8/8/2016.....	560
Tabela 6 - Instituição de fomento da Pós-Graduação dos professores universitários do curso de CB Diurno – Hab. Licenciatura declarada em Lattes 8/8/2016.....	560

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ATF – Abordagem Temática Freireana

BEG – Departamento de Biologia Celular, Embriologia e Genética.

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BQA – Departamento de Bioquímica.

BM – Banco Mundial

CAGR – Sistema de Controle Acadêmico da Graduação.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CB – Ciências Biológicas.

CCB – Centro de Ciências Biológicas.

CCS – Centro de Ciências da Saúde.

CED – Centro de Educação.

CFE – Conselho Federal de Educação

CFH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

CFM – Centro de Física e Matemática.

CFS – Departamento de Ciências Fisiológicas.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CPC – Conceito Preliminar de Curso

CTC – Centro Tecnológico.

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

DCNFP – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

DCNCB– Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Biológicas

EAD – Educação a distância.

ED – Estágio de Docência

EAPES – Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior

ECZ – Departamento de Ecologia e Zoologia

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ES – Ensino Superior.

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
FMC – Departamento de Farmacologia
FMI – Fundo Monetário Internacional
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
FP – Formação de professores
FUNPRESP – Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal
GED– Gratificação Estímulo à Docência
GIPEC – Grupo de Integração entre Pesquisa e Ensino em Ciências.
IES – Instituição de Ensino Superior.
IGC – Índice Geral de Cursos
IMPA – Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada.
INSS – Instituto Nacional do Seguro Social
IREG – International Ranking Expert Group
INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação e Cultura.
MEN – Departamento de Metodologia de Ensino
MIP – Departamento de Microbiologia, Imunologia e Parasitologia
MOR – Departamento de Ciências Morfológicas
MRC – Movimento de Reorientação Curricular
NUEG – Núcleo de Estudos em Ensino de Genética, Biologia e Ciências.
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
OMC – Organização Mundial do Comércio
PAIUB– Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras
PAIUFSC – Programa de Avaliação Institucional da UFSC
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional.
PET – Programa de Educação Tutorial.
PFPD – Programas de Formação Pedagógica para Docentes da UFSC
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PCC – Prática como Componente Curricular
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPCC – Prática Pedagógica como Componente Curricular

PPGECT – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.
PROFOR – Programa de Formação Continuada da UFSC
PROUNI– Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RH – Recursos Humanos.
RMEF – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SEDIAE – Secretaria de Avaliação de Informação Educacional
SESu – Secretaria de Educação Superior
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.
TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação
UDF – Universidade do Distrito Federal
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grane do Sul.
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
USP – Universidade de São Paulo.
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	31
0.1.....Delineando a oportunidade desta pesquisa.	
.....	32
0.2 A Caracterização deste estudo.....	48
0.2.1 – A construção do referencial teórico da pesquisa.....	54
0.2.2 - Pressupostos teórico-metodológicos.....	59
0.2.3 O Desenho de pesquisa.....	71
CAPÍTULO 1 - O AUTORITARISMO ESTATAL E A	
CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	75
1.1. Construindo um olhar cronológico sobre a universidade, a	
ciência e o poder.....	79
1.1.1. Entre a forma e a função da Universidade: Períodos e	
modelos institucionais em disputa.....	80
1.1.2. Possíveis articulações entre a autonomia universitária, a	
ciência e o capital.....	90
1.2. A universidade brasileira: entre o mito da autonomia e o	
autoritarismo estrutural condicionante.....	95
1.2.1. Por um privilégio tutelado: a origem e o	
desenvolvimento da universidade brasileira.....	95
1.2.2. A Reforma Universitária e a Ditadura Militar: um pacto	
liberal entre a ciência e o Estado brasileiro burguês e	
dependente.....	108
CAPÍTULO 2- A MERCANTILIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE	
OPERACIONAL: A SUBSERVIÊNCIA DA FORMAÇÃO E DO	
CONHECIMENTO À IDEOLOGIA NEOLIBERAL.....	135
2.1. A invasão neoliberal e a emersão do autoritarismo econômico	
global.....	135
2.1.1. A centralidade neoliberal do Capital Humano sobre a	
educação brasileira.....	154
2.2. Dividir para manipular: a constituição desumanizadora da	
Universidade Operacional brasileira e seus efeitos sobre a	
burocratização e proletarização da docência universitária.....	181
2.2.1. A Contrarreforma universitária: O nascimento da	
Universidade Operacional brasileira.....	188

2.2.2. A expansão da Universidade operacional brasileira: Indicativos de um projeto de proletarização da docência universitária.....	224
2.3. Exploração, docência e conhecimento científico na Universidade operacional: um olhar para a produção simbólica das mercadorias culturais.....	257
2.3.1. O reducionismo epistemológico e sociopolítico da pesquisa científica para os valores de Mercado.....	258
2.3.2. Os mitos da Sociedade do conhecimento e da Internacionalização na exploração do professorado universitário.....	277
2.3.3. Efeitos desumanizadores do produtivismo acadêmico sobre a docência universitária.....	291
CAPITULO 3 – ENTRE O IDEAL POPULAR E O REAL OPERACIONAL: PROBLEMATIZANDO O SENSO COMUM PEDAGÓGICO NA REPRODUÇÃO CIENTÍFICO-DISCIPLINAR PARA A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	310
3.1. A Universidade popular e a docência humanizadora: possíveis alternativas à desumanização da universidade operacional.....	310
3.1.1. O pressuposto ontológico de uma universidade popular:	314
3.1.2. O trabalho e a práxis social político pedagógica: a importância do exercício solidário na constituição humanizadora da humanidade.....	318
3.1.3. A Docência humanizadora: a conscientização sobre a emancipação humana.....	329
3.2. O problema dialético da formação de professores de Ciências e Biologia: efeito e/ou condição da/para a constituição desumanizadora da docência na universidade?.....	340
3.2.1. A formação de professores e seu condicionamento sociohistórico: um olhar para a racionalidade técnica na determinação positivista da estrutura e da cultura universitária operacional.....	347
3.2.2. O senso comum pedagógico e a estruturação da cultura universitária operacional.....	359
3.3. O contexto concreto e a delimitação teórico-analítica dos instrumentos de pesquisa.....	370

3.4. Identidade, Formação e desumanização: o senso comum pedagógico e os múltiplos discursos da UFSC em seus Projetos de Desenvolvimento Institucional.....	377
3.4.1. A identidade institucional da UFSC e os indícios de uma universidade operacional.....	378
3.4.2. O senso comum pedagógico, o cientificismo e a flexibilização produtiva no projeto formativo da UFSC.....	392
3.4.3. A UFSC e a Formação de Professores: entre a diretividade das diretrizes legais idealizadas e a readequação burocrática e mercadológica das orientações institucionais.	407
3.5. O Curso de Graduação em Ciências Biológicas Diurno - Hab. Licenciatura da UFSC: entre tensões formativas, curriculares e identitárias na reprodução acadêmico-disciplinar da Universidade operacional.....	422
3.5.1 Origem e disputas identitárias: a Formação de Professores no Relatório Final de Atividades da Reforma Curricular do Curso de Graduação em Ciências Biológicas.	426
3.5.2 O projeto pedagógico do curso e sua expressão curricular bacharelesca: A reprodução científico-disciplinar como um fundamento da formação desumanizadora de professores de Ciências e Biologia.....	435
3.6. Os efeitos e condições desumanizadoras na formação informal para a docência universitária: a concepção formativa e identitária dos formadores do curso.....	469
3.6.1. Entre a identidade e a reprodução: a análise do egresso do curso.....	471
3.6.2. A condição da formação e seus efeitos para constituição da docência.....	483
3.6.3. Possibilidades e alternativas para a constituição da docência humanizadora: pressupostos e reflexões sobre a formação de professores.....	493
CAPÍTULO 4 – A CONSTITUIÇÃO DESUMANIZADORA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ENTRE AS LACUNAS FORMATIVAS E O EXTENUANTE PRODUTIVISMO ACADÊMICO DA UNIVERSIDADE OPERACIONAL BRASILEIRA.....	493
4.1. A Constituição desumanizadora da Docência universitária em Ciências Biológicas: a revisão teórica no Diretório de Teses e Dissertações da CAPES.....	511

4.2. A (de)formação formal para a docência universitária: a sedimentação do senso comum pedagógico na pós-graduação.....	540
4.2.1. O estágio de Docência: Um praticismo burocrático.....	557
4.3. Entre Conflitos e exigências: as determinações de acesso e as dinâmicas de controle e desenvolvimento da carreira docente pelo quadripé universitário.....	569
4.3.1. Efeitos de uma (de)formação: As determinações institucionais e pessoais para o acesso a carreira docente na universidade.....	570
4.3.2. Da iniciação à docência ao mito da autonomia na dinâmica acadêmico-profissional da UFSC: as tensões, dificuldades e o controle reprodutivista sobre o Ensino.....	584
4.3.3. A dinâmica de produção simbólica da universidade operacional: o produtivismo acadêmico na UFSC e o sacrifício docente ao capital.....	620
4.3.4. A intensificação e o isolamento na constituição da docência universitária: efeitos sobre o trabalho e a saúde do professor.....	651
4.3.4.1. A desumanização na Extensão universitária assistencialista.....	653
4.3.4.2. A desumanização na Gestão universitária burocratizada.....	663
4.3.4.3. A carreira docente: um espaço de conflito entre os desejos e as imposições institucionais no quadripé universitário.....	670
4.3.4.4. A precarização do trabalho e a saúde docente.....	677
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	695
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	706
APÊNDICES.....	745
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	745
APÊNDICE 2- QUESTIONÁRIO DE RECONHECIMENTO.....	748

PRIMEIRAS PALAVRAS

Para mim sempre foi difícil iniciar um texto acadêmico, ainda mais quando me deparo com a oportunidade de escrever uma tese de doutorado sobre a *docência*, um tema que, como educador, me é precioso e exige um esforço e um rigor científico ímpar em minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

Acredito que ter o privilégio de escrever uma tese de doutoramento em uma sociedade fortemente marcada pelo autoritarismo e pela desigualdade de acesso aos bens materiais, sociais e culturais, não pode findar-se apenas na produção de um relato de pesquisa de ponderações e contribuições exclusivamente científicas. Essas contribuições são de suma importância, entretanto, acredito que um trabalho que emerge deste contexto deve, além de contribuir para o desenvolvimento da ciência, comprometer-se ética e politicamente com o desenvolvimento da sociedade e de todos os sujeitos que a compõem. Por isso, tenho como preceito dedicar esses anos de trabalho e empenho sobre a investigação aqui posta às pessoas a ela relacionadas, compreendendo-a como uma atividade essencialmente formativa a todos os envolvidos.

Parafraseando um grande amigo, o Prof. Dr. Leandro Duso, sem desmerecer o relato de pesquisa e a investigação em si —cada qual com seus objetivos próprios— o que mais vale a pena a alguém que, como eu, pretende crescer como educador, pesquisador e ser humano é o processo formativo. Mesmo sabendo da impossibilidade de representar no papel este processo formativo mais amplo, esforço-me em fundamentar, escrever e me posicionar diante da realidade investigada, reconhecendo meu objeto de estudo e suas determinações objetivas e subjetivas para, dialeticamente, produzir uma síntese inteligível capaz de denunciar a situação da docência no ensino superior brasileiro. Contribuindo assim, para o anúncio de uma ação-reflexão-ação pedagogicamente mais crítica e potencialmente transformadora sobre essa problemática.

Devido à forma como organizei este trabalho, explicitando ao longo do texto meus posicionamentos político-pedagógico, ontológico e epistemológico frente à realidade educativa do país, senti a necessidade de dirigir a você, leitor deste documento, algumas palavras iniciais, tentando estabelecer uma compreensão geral e fundamentada sobre esta investigação, tecendo considerações a respeito de seus pressupostos,

motivações, origens e opções teórico-metodológicas delineadas. Acredito que para expressar o esforço de produzir esta tese, primeiro seja importante dizer como cheguei a esta oportunidade para posteriormente caracterizar teórica e metodologicamente este estudo.

1.1. DELINEANDO A OPORTUNIDADE DESTA PESQUISA.

Nasci em uma família que teve sua origem no interior rural paulista e cresci em constante contato com a natureza da região. Questões acerca do mundo natural sempre me intrigaram, culminando no desejo permanente de me aprofundar na área de Ciências e Biologia. Entretanto, a aprendizagem de tais conhecimentos nunca foi uma questão significativa durante minha escolarização. Somente quando tive experiência na rede privada de ensino –ministrando aulas de informática para pagar meu curso pré-vestibular– que indagações referentes à Educação se estabeleceram como uma necessidade prática de meu fazer docente, trazendo à tona a grande responsabilidade que a docência tem sobre a formação intelectual, ética e política de um outro ser-humano.

Foi a partir dessas demandas que, buscando me qualificar para essa difícil e apaixonante atividade, ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba. Durante o curso, pude compreender, com o auxílio de muitos profissionais, colegas e amigos, não só a natureza dos processos biológicos, como também as decepções e as alegrias da docência no ensino de Ciências e Biologia como uma atividade profissional essencialmente humana, desvalorizada social e profissionalmente, mas imprescindível ao desenvolvimento da sociedade brasileira.

Mesmo que do ponto de vista das políticas públicas a Educação e sua qualidade sejam deveres do Estado e da Família (BRASIL, 1988; 1996), de forma ainda romântica, simplista e salvacionista, desde os primeiros anos do curso de graduação, era constante o discurso de que devido a seus baixos índices de qualidade a educação brasileira estava em “crise”, portanto, era somente dos professores a responsabilidade em resolver tal problemática.

Apesar das políticas educacionais nacionais, das demandas e ações de diversos segmentos sociais e do sistema público de ensino terem desenvolvido uma série de experiências pontuais de relativo sucesso, parecia consenso, tanto na literatura da Educação Científica hegemonicamente utilizada nas disciplinas da graduação quanto pelas

políticas públicas avaliativas amplamente divulgadas pela imprensa nacional da época, insistir no discurso silenciador da “crise educacional”. Esta “crise” aponta que, de acordo com os gestores públicos, a qualidade tanto técnica quanto social do ensino não vem se desenvolvendo como esperado. Trazendo assim, fortes implicações para o processo de ensino-aprendizagem bem como questionando o papel central dos professores diante desta problemática. Mesmo que de forma simplista e determinista, é importante analisar essas críticas não só por seus limites e contradições, mas também pelo fato de evidenciar a Educação enquanto um pilar fundamental à toda sociedade democrática, necessitando, portanto, ser amplamente discutida tanto no âmbito acadêmico dos cursos de licenciatura quanto nas escolas de forma a subsidiar crítica e conscientemente a ação docente em seu contexto de ensino. Entretanto, como superar tais críticas sem sucumbir ao discurso da crise educacional e da culpabilidade dos professores propagado pelos meios de comunicações brasileiros e pelas políticas públicas tecnicistas de origem neoliberal?

Durante a graduação, o divisor de águas de uma perspectiva romântica e salvacionista sobre o discurso da “Educação em crise” e o nascimento de um posicionamento mais crítico em direção a utopia possível de uma “Educação enquanto possibilidade” (FREIRE, 2005), deu-se durante a fundação do Grupo de Integração entre Pesquisa e Ensino em Ciências (GIPEC) liderado pelo Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva e que se fundamenta na perspectiva pedagógica crítico-transformadora de Paulo Freire¹.

Tomando essa pedagogia enquanto objeto de estudo, a partir da leitura de uma sociedade marcada pela desigualdade, opressão e alienação como está a sociedade brasileira, a Educação em Ciências é uma das esferas que tem o papel de elevar o nível de consciência dos educandos frente às suas condições de vida de forma a analisá-las e, em

1 Paulo Reglus Neves Freire, atual patrono da educação brasileira, nascido em 1921 em Recife, foi o educador e filósofo responsável pelo movimento denominado *Pedagogia Crítico-transformadora* destinado à emancipação das camadas populares socialmente excluídas e oprimidas. Dedicou sua vida à alfabetização de adultos, fundamentado no processo dialético de conscientização dos sujeitos sobre o mundo em direção à sua humanização. Para maiores considerações a respeito da obra e vida de Paulo Freire ler: FREIRE; GUIMARÃES. *Aprendendo com a própria história*. Vol. I; II, São Paulo: Paz e Terra, 2010.

conjunto às demais esferas sociais, transformá-las (DELIZOICOV, 2008; DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2011). Desta forma, a partir do contato com a obra de Paulo Freire, desvelou-se para mim uma contradição pungente no que se refere não só aos índices de “qualidade técnica”, mas também ao papel da escola pública na manutenção do *status quo* opressor e dominante da sociedade brasileira (FREIRE, 2005).

De fato, como nos ensina Freire (2005), é urgente uma teoria educacional viva que traga à tona a denúncia de tais conflitos de forma a estabelecer um permanente e amplo diálogo problematizador sobre a realidade, especialmente em tempos de constantes e intensos ataques neoliberais e neoconservadores à vida social, econômica, política e cultural de milhões de pessoas em todo o mundo (BOURDIEU, 1998; FREIRE, SHOR, 2011; APPLE, 2011; GIROUX, 1997; 2016). Para Freire (2005), o desenvolvimento de uma teoria educacional viva está em sua indissociável relação com a prática social, ou seja, essa teoria precisa constituir-se íntima e dialeticamente nas contraditórias ações cotidianas e nas lutas dos movimentos sociais pela equidade de condições concretas para o desenvolvimento ético e humanizador do ser humano. Nessa lógica, em nossas análises,

“[...]precisamos ser constantemente lembrados da necessidade de fundamentar nosso trabalho em uma compreensão muito mais profunda sobre as realidades que os oprimidos enfrentam todos os dias. Qualquer trabalho na educação que não se baseie nessa realidade pode vir a ser mais um ato de colonização. (APPLE, 2011, p.8).

Foi inspirado nas palavras de Paulo Freire (2005; 2011a; 2011b) e Álvaro Vieira Pinto (1993) que pude compreender que a Educação não está em “crise”, mas foi concebida como um *projeto*. É este intento que nos direciona a um modelo imposto e antidemocrático de sociedade, de ser humano e de trabalhador expressando nas mais variadas dimensões da vida humana os interesses contraditórios da classe dominante brasileira.

Diante desta contraditória e opressora sociedade, Freire (2005; 2011b) busca uma pedagogia do (e para o) *oprimido*, capaz de contribuir na superação crítica das contradições e condições desiguais presentes na sociedade brasileira, considerando a partir da realidade socioeconômica e política do país a participação popular como o núcleo de inserção de

todos os sujeitos no processo de democratização fundamental (FREIRE, 2011b). Movimento este que seja capaz de suscitar a emersão do povo na vida política nacional a partir da tomada de consciência de nossos problemas mais fundamentais (FREIRE, 1962; 2005). Portanto,

Nela e ao lado dela [a democratização fundamental], nossa desalienação cultural – a nossa ânsia de nos vermos a nós próprios, de nos conhecermos, de assumirmos o papel de “sujeitos de nossos pensamentos”, a renúncia à posição de objetos. É exatamente esta democratização fundamental que abrindo-se em leque, leva a sociedade que dela se nutre, à democratização política, à social, à econômica e à cultural. (FREIRE, 1962, p. 2)

Para tanto, o educador crítico-transformador proposto por Freire precisa subsidiar-se em uma pedagogia que ao mesmo tempo que é crítica, pois nasce da necessidade da luta contra a opressão, também é criticizadora, ou seja, que amplie a consciência de seu papel formativo e a responsabilidade social e ética de sua ação político-pedagógica (FREIRE, 2005; 2007; 2011b).

É a partir desta utopia possível (FREIRE, 2005) que compreende uma educação pautada na análise ampla dos problemas brasileiros, de forma comprometida com a transformação social local, é que busquei no GIPEC estudar a perspectiva libertadora como um movimento de resistência às práticas pedagógicas cotidianamente opressoras (FREIRE, 2005; GIROUX, 1997). Também foi no GIPEC que surgiram as primeiras oportunidades concretas de investigação sobre questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem em áreas específicas do conhecimento biológico, desvelando o *projeto* desumanizador da educação bancária a partir do ensino de Biologia e Ciências. Desta forma, pude desenvolver no grupo de pesquisa minha Iniciação Científica e meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que, no geral, buscavam entender como vinha ocorrendo o ensino-aprendizagem sobre os animais na disciplina escolar de Ciências da rede pública municipal de Sorocaba-SP. Os trabalhos acabaram apontando para um ensino *bancário* de animais (ROCHA, 2010), ou seja, um ensino-aprendizagem visto como uma transferência de conhecimentos do professor que deposita informações e conceitos escolares de Zoologia

na suposta mente “vazia” de seus alunos. Processo este que se dá de forma fragmentada e descontextualizada da desigual realidade brasileira enfatizando a memorização através de avaliações e provas em detrimento de aspectos relacionados à aquisição e a construção de conhecimentos socialmente significativos (FREIRE, 2005). Nessa perspectiva, para os alunos terem sucesso não é necessária uma aprendizagem que lhe seja significativa (MOREIRA, 2006) cabendo apenas a passividade da memorização mecânica dos nomes técnicos e da classificação animal, desconsiderando, nesse processo, as contribuições contemporâneas da Pedagogia e da Psicologia da Educação, das diretrizes propostas pelos PCN/MEC (BRASIL, 1998) e subestimando a plena capacidade intelectual dos estudantes.

Durante essas pesquisas, o que ficou claro é que o ensino de animais não era ministrado de forma crítica, reduzindo a possibilidade de aprendizagem significativa e impedindo o desenvolvimento de um posicionamento político dos estudantes frente à realidade em que vivem, principalmente nas questões referentes às relações sociocientíficas e socioambientais. Posteriormente ao TCC, meu olhar de pesquisa direcionou-se para os professores como os principais agentes responsáveis por orientar o processo didático-pedagógico. Desta forma, levantaram-se perguntas como “Como seria sua formação inicial e continuada para atuar no ensino de animais?”, “Quais as possibilidades destes professores em conceber um ensino crítico em suas salas de aula?”, “Seriam eles críticos frente a sua docência e a seus contextos?”, “Quais seriam os obstáculos para um ensino crítico de Ciências na educação pública brasileira?”.

Com a intenção de entender o porquê de os professores do ensino básico estabelecerem um ensino bancário de animais (ROCHA, 2010), busquei realizar meu Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), junto ao Núcleo de Estudos em Ensino de Genética, Biologia e Ciências (NUEG) coordenado pela Prof^a Dr^a Sylvania Regina Pedrosa Maestrelli, nas linhas de pesquisa em Ensino e Aprendizagem das Ciências e Formação de Professores.

Coerentemente a estudos anteriores, o NUEG estabelece como fio condutor os pressupostos freireanos, tendo no *diálogo problematizador* (FREIRE, 2001; 2005; 2007) o seu pressuposto teórico-metodológico fundamental. É a partir deste diálogo que o grupo de pesquisa coletivamente orienta seus educadores e pesquisadores, de forma crítico-reflexiva, às ações de pesquisa e formação capazes de

gerar conhecimentos novos, epistemologicamente amplos, eticamente vivos e politicamente mais comprometidos com a humanização (MAESTRELLI, *et al.*, 2017). Entretanto, embora o NUEG possua um olhar dialógico e emancipador não dissociando o processo de ensino-aprendizagem da atuação e formação de professores, esse olhar não parece ser a regra ao analisarmos a história, objetivos e objetos das pesquisas ligadas ao campo de estudos sobre a Formação de Professores (MARCELO GARCIA, 1999; ZEICHNER, 2009; ANDRÉ, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2013).

Diniz-Pereira (2013) e Cunha M. (2013) apontam que é relativamente recente o campo de pesquisa em Formação de Professores, pois até a década de 1970 as pesquisas que de alguma forma tratavam desta formação não possuíam status de linha de pesquisa na comunidade internacional de pesquisadores em Educação. Esse status só se consolidou em 1973, a partir da publicação da obra *Handbook of Research on Teaching*, de Robert F. Peck e James A. Tucker (DINIZ-PEREIRA, 2013). De acordo com o autor, os trabalhos do campo na primeira metade da década de 1970 tinha grande influência na psicologia comportamental e cognitivista e na tecnologia educacional, privilegiando a dimensão técnica e funcionalista dos processos ligados a formação de professores e sua instrumentalização para o ensino. Para Cunha M. (2013) isso aconteceu devido as ciências sociais –buscando uma maior legitimidade científica– estarem influenciadas pelos paradigmas positivistas da ciência moderna de forte inspiração nas ciências Exatas e Naturais. Portanto, a formação de professores é tratada de forma supostamente neutra tanto em sua dimensão pedagógica quanto em sua dimensão psicológica. Já na segunda metade da década de 1970, a partir da influência de campos teóricos mais progressista, a pesquisa em Educação, de forma oposta à concepção tecnicista e instrumentalista, é reorientada para uma prática social transformadora (DINIZ-PEREIRA, 2013).

De grande influência marxista, as críticas à formação tecnicista de professores nos trabalhos acadêmicos se estenderam para a década de 1980 entendendo o professorado articulado à estrutura de poder da sociedade e, portanto, focando no caráter político da prática pedagógica e no compromisso do educador junto às classes populares (CUNHA, M., 2013). Nessa lógica, como aponta Cunha M. (2013), a contribuição de Freire foi insuperável, ao ensinar que o professor não poder ser pensado fora da relação homens-mundo, tendo sua identidade concebida como

uma construção sociocultural. Assim, a partir dessa nova visão sobre a constituição da docência, Santos (1992, p. 137. apud. DINIZ-PEREIRA, 2013) aponta que entre os debates sobre o papel social e político da educação a nomenclatura do sujeito professor se altera. Com a intenção de romper com o período anterior, partia-se do pressuposto de que tanto as licenciaturas quanto os cursos de pedagogia e escola normal não deveriam apenas ensinar os conhecimentos científicos e técnicos do ato de ensinar, mas antes de tudo, formar educadores ressaltando a centralidade do educar sobre o ato de ensinar. Desta forma, a discussão acadêmica acerca da formação de professores incorpora dimensões culturais e subjetivas até então ausentes nos estudos sobre a docência. Cunha M. (2013) relata que esse posicionamento só foi possível devido ao momento histórico de redemocratização do Brasil, fazendo com que a pesquisa educacional e o campo de políticas públicas se voltassem para referenciais filosóficos e sociológicos de orientação progressista na idealização de um projeto de sociedade brasileira.

Entretanto, com o contexto geopolítico internacional e o fim do modelo socialista europeu ao final da década de 1980 a educação mais progressista entra no que se pode chamar de *crise paradigmática* (DINIZ-PEREIRA, 2013; CHAUI, 2000; 2016) anunciando um suposto fim das utopias solidárias e cedendo à invasão do neoliberalismo da década seguinte.

No Brasil do fim da década de 1980 e quase em toda a década de 1990, de forma reclusa ao contexto macropolítico global, os estudos sobre a formação de professores acabam voltando-se para aspectos microssociais da escola e da sala de aula. Nas pesquisas acadêmicas privilegia-se a formação de um professor-pesquisador e o caráter reflexivo de sua prática (DINIZ-PEREIRA, 2013; ANDRE, 2010). Tais pesquisas – baseadas na *epistemologia da prática*– tinham como premissa tecer a crítica à racionalidade técnica presente no cotidiano de ação dos professores. Entretanto, o modelo chamado de professor reflexivo (PERRENOUD, 2002; PIMENTA GHEDIN, 2002) – originalmente proposto por Donald Schön e baseado nas ideias do filósofo americano John Dewey– sofre diversas críticas devido à centralidade da reflexão proposta reduzir-se à prática de ensino, podendo não considerar reflexões teóricas e formativas mais amplas e, portanto, causando o que Moraes (2009) chama de recuo da teoria. Paradoxalmente, a ideia de professor reflexivo acaba sendo concebida como uma releitura tecnicista e neoliberal da prática docente (PIMENTA; GHEDIN, 2002; SMYTH, 1992;1993, ZEICHNER, 2000;

2008). Contudo, mesmo considerando a pertinência das críticas ao tecnicismo, imediatismo e pragmatismo de tais ideais, penso que a concepção de professor reflexivo contribuiu para evidenciar e valorizar os professores e suas ações que, mesmo influenciados por contingências contextuais, ainda são agentes de seu fazer, concebendo a docência como um complexo espaço de produção de conhecimentos e saberes próprios e específicos da atividade pedagógica (PIMENTA, GHEDIN, 2002; LEITE; RAMOS, 2007; DINIZ-PEREIRA, 2013; CUNHA, M.,2013).

No período entre 1990 a 2007, devido a expansão das pós-graduações brasileiras, houve um salto quantitativo de pesquisas acadêmicas na área de Educação interessadas no campo de estudo da Formação de Professores (ANDRÉ, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2013). A partir do levantamento realizado por André (2010) em trabalhos acadêmicos junto a pós-graduações em Educação, o percentual dos trabalhos da área na década de 1990 que tratavam do tema compunham entre 6% e 7% crescendo significativa e sistematicamente em 2007 ao chegar à 22%. De acordo com André (2010) e Diniz-Pereira (2013), no decorrer deste tempo também houveram significativas mudanças qualitativas a respeito dos objetos de estudo de tais trabalhos. De forma geral, ambos os autores apontam que nos anos 1990, os objetos de estudo tinham como questão fundamental “Como formar professores?”, centrando-se, por isso, na formação inicial. As análises focavam as licenciaturas, o curso de pedagogia e a escola normal, bem como o papel da formação inicial para uma prática pedagógica reflexiva. No entanto, com a expansão dos trabalhos acadêmicos, essa tendência perdeu sua força e a questão central passou a ser “Como nos tornamos professores?” (DINIZ-PEREIRA, 2013). Assim, a partir do ano 2000, a temática principal do campo de pesquisa passa a ser a identidade e a profissionalização docente (CUNHA, M., 2013), trazendo os educadores para o centro das investigações. “O foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas” (ANDRE, 2010, p.176).

De acordo com Andre (2010), a partir dos anos 2000, devido à histórica desvalorização social e profissional da docência, a intenção dos trabalhos acadêmicos foi a de *dar voz aos professores*, de forma a buscar conhecer melhor o que pensam e fazem tais sujeitos. Concordo com a análise da autora ao apontar que é muito importante investigar o que pensam e fazem os professores, mas que para se dar voz aos mesmos, é preciso ir muito além.

Pode-se, no entanto, indagar: investigar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor, para quê? Para constatar o que eles pensam, dizem, sentem, fazem? Não seria isso muito pouco? Parece importante ir muito além, procurar entender o contexto de produção desses depoimentos e práticas. Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação. (ANDRE, 2010, p.176)

No entanto, tomando a produção do campo de pesquisa em Formação de Professores, essa intencionalidade compreensiva e inclusiva sobre o professorado parece ser contraditória, pois a autora aponta que de forma recorrente em levantamentos anteriores sobre o campo de pesquisa existe desde 1990 um silêncio sobre temas de relevância para o contexto profissional e pessoal dos professores como: a formação política na formação de professores; as condições de trabalho em que atuam; os planos de carreira que os regem; etc., sendo que, em 2007, apenas 3% de 298 trabalhos acadêmicos analisados pela autora discutiam as condições de trabalho dos professores e 14% investigavam as políticas de formação (ANDRE, 2010).

Logo, convergindo com a autora, penso que, mesmo levando em consideração as contribuições do campo de pesquisa citado anteriormente, um esforço investigativo que se atente unicamente às práticas, representações e saberes profissionais dos professores como objeto de estudo, dissociando analiticamente os distintos contextos e as mais variadas circunstâncias que os afetam, tanto no âmbito micro quanto macrossocial e político, pode induzir a um diagnóstico superficial sobre os processos envolvidos na formação de professores e na constituição do ser e fazer docente.

É importante apontar que, mesmo com este limite, ainda compreendo as atuais investigações sobre a formação para a docência, identidade e profissionalização direcionadas à prática e ao desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos, como um grande avanço em relação à concepção tecnicista de formação que, como levantam Marcelo Garcia (1999), Russ (2014) e Rocha e Slonski, (2016) ainda está muito presente na análise de trabalhos acadêmicos nas áreas de Ensino de Ciências e Educação. Análises estas que, direta ou indiretamente, reforçam o *sensu comum pedagógico* (LUKESI, 1990), propagando a ideia de que para ser um “bom” professor de Biologia bastaria ao sujeito compreender o conhecimento disciplinar de referência das Ciências Biológicas, ignorando os conhecimentos de referência pedagógica, sociológica e filosófica tão importantes para a construção, pelo professor, de um sentido transformador de sua prática político-pedagógica (LUKESI, 1990; GIROUX, 1999; FREIRE, 2007; FREIRE, SHOR, 2011; LIBANEO, 2013).

Mesmo assim, é importante apontar os limites e os cuidados necessários desta visão mais subjetivista e pragmática sobre a formação para a docência, pois ela impede que os pesquisadores compreendam tanto a formação quanto a docência como processos articulados entre si e a um contexto sociocultural concreto local e mais amplo. Estes cuidados explícitos por Andre (2010) e também indiretamente em outros teóricos progressistas (MARCELO GARCIA, 1999, GIROUX, 1999, DINIZ-PEREIRA, 2013; GATTI, 2010; VILLANI, PACCA, FREITAS, 2002; LIBÂNIO, PIMENTA, 1999; PIMENTA, GHEDIN, 2002) alertam que os objetos das pesquisas sobre a formação de professores – cujo foco estão reduzidos sobre o professor e sua identidade profissional, desconsiderando seu real contexto profissional, social e político – poderiam reforçar a visão midiática de amplo apoio das políticas públicas neoliberais, de que os professores seriam os únicos responsáveis pelo sucesso e/ou fracasso escolar. Assim, tais pesquisas podem, direta ou indiretamente, culpabilizar os professores pela suposta “crise educacional” do sistema público de ensino, eximindo o Estado e a Família de suas responsabilidades para com a Educação.

Entretanto, Cunha M. (2013) relata que apesar das pesquisas vinculadas ao campo de formação de professores ainda discutirem temas clássicos como a formação inicial e continuada, é crescente o número de pesquisas que reconhecem o espaço de trabalho do professor como lugar de formação capaz de produzir dialeticamente os saberes da docência

em articulação com as condições objetivas de trabalho e profissionalização da ação docente (TARDIF, 2002, FREIRE, 2007; ZEICHNER, 2009; GATTI, 2010).

É a partir deste breve histórico do campo de Formação de Professores que concordo com Cunha M. (2013) ao defender que as pesquisas neste campo sempre representarão um permanente desafio às Ciências Humanas uma vez que as constantes mudanças sociais definem novos desafios à educação e que, na mesma medida, redefinem o papel do professor e de sua formação na sociabilidade humana. Portanto, podemos questionar então, qual seria de fato o objeto de estudo do campo de Formação de Professores que estaria em consonância com uma proposta humanizadora de formação de professores? (FREIRE, 1999; 2007). Seriam pesquisas que entendem a formação como um aprender a ensinar? Pesquisas que se centralizam sobre a prática de ensino? Ou as que direcionam seu olhar analítico para as identidades e concepções profissionais que os professores têm sobre seu fazer?

Mesmo tendo diferenças fundamentais em suas leituras sobre a formação de professores, autores mais progressistas como Freire (2007), Sacristán (1999), Marcelo Garcia (1999), Imbernón (2000), Contreras (2002), Alarcão (1996), Pimenta, Ghedin (2002), Zeichner (1992; 2009), dentre outros, têm em comum sua contraposição a essas pesquisas meramente diagnósticas do aprender a ser professor. De forma geral, todos esses autores concebem a formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal fortemente vinculado às condições materiais, estruturais e ideológicas de seu trabalho no espaço e tempo escolar. A partir disso, a formação de professores não se inicia e nem termina em cursos formais de formação inicial ou continuada, mas avançam permanentemente por toda a experiência pedagógica do educador, constituindo sua, sempre provisória, identidade profissional (MARCELO GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2000; HUBERMAM, 2000; FREIRE, 2007; GATTI, 2010). Por isso, a não ser por recortes analíticos, não faz sentido separar a *formação* de professores da *docência* em si, uma vez que a prática pedagógica, uma prática social crítico-reflexiva e criativa, está em constante transformação e readequação aos diversos contextos de ensino e suas múltiplas variáveis (ZEICHNER, 2009; PIMENTA, GHEDIN, 2002; HUBERMAM, 2000; FREIRE, 1997; CUNHA, M., 2013).

Nesse sentido, os apontamentos de Zeichner (2009) são muito profícuos para identificarmos um objeto de estudo no campo da Formação de Professores que traduza os pressupostos inerentes à

formação permanente (FREIRE, 1999; 2007). O autor relata que as pesquisas deveriam focalizar mais nas conexões entre as características dos professores, sua aprendizagem e suas práticas de ensino, como elementos que se dão em determinado espaço e tempo social, político e econômico concretos. Assim, Zeichner (2009) defende que a prioridade das pesquisas sobre formação de professores deveria ser os vínculos sócio-históricos estabelecidos entre o processo formativo em si e os elementos inerentes ao fazer docente como o currículo, o ensino, os programas e políticas de formação e as relações entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, complexificando o olhar analítico sobre a constituição sócio-histórica do *ser e fazer* docente.

Dentro dessa dimensão praxiológica da docência, as pesquisas que dedicam-se ao campo de formação de professores ganham responsabilidades ética e social frente à forma como estabelecem o diálogo junto à realidade investigada e aos sujeitos que a compõem. Portanto, de forma rigorosa, mas não menos humana, precisam estabelecer muito bem os recortes que fazem para não correr o risco de realizarem apenas um diagnóstico parcial, invasivo, planejado e generalista do complexo desenvolvimento da docência. Para que os conhecimentos acadêmicos produzidos sobre o campo educativo sejam epistêmica, política e socialmente vivos, precisam ajudar a problematizar e a superar crenças e valores estabelecidos no senso comum (ANDRE, 2010) de forma a redirecionar a docência como uma via possível na busca do *ser mais* (FREIRE, 2005; 2007). De acordo com Freire (2005; 2007; 2008; 2011a), mulheres e homens, enquanto seres humanos, são essencialmente seres inconclusos, seres em processo cuja existência é forjada sócio-historicamente a partir da necessidade de transformar a problemática realidade concreta em que vivem, resultando na produção da cultura. Logo, o desenvolvimento humanizador e, portanto, cultural de seu *ser* não se dissocia de seu *fazer* transformador, caracterizando assim o processo de humanização como a busca solidária e permanente pela produção de saberes ética e socialmente comprometidos com o desenvolvimento de todo o gênero humano.

Logo, a partir de uma visão de pesquisa pedagógica e politicamente atuante sobre o campo de formação de professores, compreendo a docência como uma prática social, como um processo contínuo e humanizador inerente a formação permanente, e por isso, articulado à formação inicial, continuada e ao cotidiano escolar (FREIRE, 2005, 2007; ZEICHNER, 2009). A partir dessa premissa,

minha pesquisa de mestrado se dedicou a investigar a docência em Ciências presente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Desta forma, o objetivo principal deste trabalho foi definir dialógicamente aos professores quais as condicionantes e possibilidades para um ensino crítico de zoologia no contexto educacional da RMEF.

O que obteve-se deste estudo foi um contexto fortemente desumanizador sobre o professorado de Ciências da rede que instaura-se a partir de uma influência neoliberal e neoconservadora externa sobre a formação e o sistema de ensino, reduzindo a autonomia do educador ao uniformizar o conteúdo e a forma com que o professor ensina sobre os animais (ROCHA, 2013; ROCHA, MAESTRELLI, 2014). Dentro da lógica da ideologia de mercado sobre a educação, conseguimos observar como os educadores da RMEF vêm reproduzindo, na maioria das vezes de forma inconsciente, práticas mecânicas de ensino distantes de uma perspectiva ético-crítica (ROCHA, 2013).

De forma muito similar ao trabalho de TCC realizado em Sorocaba (ROCHA, 2010), a compreensão e ação da docência no ensino de animais, enquanto prática social interiorizada pelos professores florianopolitanos também se mostrou livresca, burocratizada e bancária, distante de um processo humanizador, tanto para seus alunos quanto para si mesmos (ROCHA, MAESTRELLI, 2015). Assim, de acordo com a referida dissertação (ROCHA, 2013), os professores se viam e eram vistos, tanto institucionalmente quanto socialmente, não como educadores críticos, sujeitos plenos que se põem política e pedagogicamente no mundo, mas como técnicos da transmissão dos comunicados da ciência e que, portanto, concebem os conteúdos escolares como um conjunto de conhecimentos finalizados, neutros e inquestionáveis (FREIRE, SHOR, 2011).

A partir destes parâmetros, identifiquei na dissertação que o ensino de Ciências da RMEF é bancário (FREIRE, 2005) seguindo um modelo pedagógico diretivo (BECKER, 1994) desconsiderando o processo de *transposição didática* do conteúdo escolar (ASTOLFI, DEVELAY, 2009) e a intencionalidade didático pedagógica do professor frente ao mesmo (LUKESI, 1990; LIBANEO, 2013). Nessa lógica, os conteúdos sobre os animais constituíram-se como supostas verdades consumíveis que, como valiosos produtos técnico-científicos, desconsideram a ciência enquanto um conhecimento sociohistórico, estando comprometidos bancariamente com a adaptação tecnocrática dos estudantes à desigual realidade socioeconômica e ambiental do país (ROCHA, 2013). Entretanto,

Cabe, portanto, enfatizar que toda relação opressora atua em mão dupla, ou seja, desumaniza não só a vítima, mas também o agente opressor. Professores ideologicamente formados para se tornarem promotores de práticas opressoras, independentemente do grau de consciência que tenham, possuem um histórico de vítimas. Aprenderam bem a lição de submeter-se ao paradigma colonizador, perderam a identidade ao negar a própria dimensão de sujeitos socioculturais ativos. (SAUL, SILVA, 2012, p.9)

Nessa lógica, considerando o contexto sociológico e educativo do Brasil e as diretrizes legais no âmbito nacional, estadual e municipal sobre a formação e o trabalho docente (BRASIL, 1996; 1997; 1998; 2002; FLORIANÓPOLIS, 1996; 2008), é possível perceber uma contradição opressora sobre os professores da RMEF. Mesmo sendo-lhes garantido liberdade e amplos direitos sobre a determinação de sua prática político-pedagógica (BRASIL, 1996; 1998) os professores, em sua maioria orientados a partir de uma racionalidade técnica (FREIRE; SHOR, 2011; GIROUX, 1997; SMYTH, 1992; 1993), expressam de forma fatalista e dogmática as condicionantes à sua prática educativa, como determinações insuperáveis (ROCHA, 2013). Essas determinações sustentam-se sobre os professores a partir de uma série de mecanismos materiais, estruturais e ideológicos de repressão e controle sobre sua docência como: o currículo imposto nas escolas, representado pela indução da secretaria de ensino a um excessivo apego à matriz curricular municipal; a estrutura sucateada e superlotada das salas de aula, como efeito de um baixo investimento público; a exaustiva dinâmica profissional institucionalizada nas escolas, posta nas mais diversas pressões ideológicas sobre o trabalho cotidiano do professor; e as políticas públicas de caráter autoritário de todas as esferas governamentais expressas tanto em demandas irreais impostas aos profissionais da educação, como em diversas formas de desvalorização, pressão, isolamento e desestruturação da classe docente. Tem-se então um processo repressivo da práxis político pedagógica do professorado (ROCHA, MAESTRELLI, 2014) culminando em um movimento alienante que induz à autorregulação dos professores para a perpetuação

de práticas educativas conservadoras e bancárias (ROCHA, 2013; FREIRE, 2005).

Entretanto, tendo em vista que a docência é condicionada e não determinada, pois se caracteriza como uma prática social educativa, complexa e aberta mediada pela realidade concreta e, portanto, capaz de ser alterada, é que podemos insistir em sua natureza transformadora e em sua potencialidade humanizadora frente à objetivação de um futuro mais justo que apresente o rompimento dessa racionalidade técnico conservadora e acrítica (GIROUX, 1997; ROCHA, 2013). Logo, é cabível pensar que os gestores da educação pública, que em sua maioria nunca entraram em uma sala de aula, estejam atentos aos professores como os profissionais centrais na perpetuação do modelo societário desumanizador (FREIRE, SHOR, 2011).

Nas atuais formas de produção econômica, baseadas na exploração de recursos humanos e na reprodução da desigualdade social, política e econômica fica evidente a necessidade de ampliar o controle sobre a docência a partir das ideologias neoconservadora e neoliberal, o que justifica os achados da dissertação no contexto da RMEF. Para manter o controle e ampliar a exploração dos profissionais da educação, essas determinações ideológicas sobre a prática educativa precisam, em primeiro lugar –por via da centralização administrativa e da redução de financiamento– burocratizar a escola pública tanto material quanto estruturalmente para depois burocratizar ideologicamente a mente do educador (FREIRE, 2005; 2007). Assim, tais condições transformam o professor em um técnico do ensino de conteúdos supostamente neutros que, isolados, atendem às necessidades institucionais postas no maquinário reprodutivo da esfera educativa burguesa (ROCHA, MAESTRELLI, 2014; 2015).

Desta forma, historicamente distante de uma democracia fundamental (FREIRE 1962) o Estado burguês brasileiro age a partir dos interesses socioeconômicos contraditórios da elite nacional alinhada a um imperialismo cultural, social e econômico internacional (GIROUX, 1997; MOREIRA, KRAMER, 2007). Logo, o Estado vem reprimindo autoritária e violentamente a autonomia dos educadores brasileiros (MOREIRA, 2000; 2002; VILLANI, PACA, FREITAS, 2002) retirando a autoria de sua prática social político pedagógica, ou seja, destituindo do professor seu potencial papel humanizador e induzindo-o à *proletarização docência* (FREIRE, SHOR, 2011; GIROUX, 1997; CONTRERAS, 2002).

A partir da interiorização e naturalização desta dominação fatalista na subjetividade do sujeito professor é que se pode compreender a constituição e a manutenção do que Freire (2005) denomina de *situações-limite*. Estas são situações objetivas que ao mascarar a realidade expressam formas de consciência e de atuação social simplistas e limitadas que são ideológica e violentamente induzidas por intencionalidades externas opressoras e dominantes que impedem o processo de humanização. Desta forma, os indivíduos dominados encontram-se aderidos a tais situações, impossibilitados de separar-se delas mesmo que estas os neguem enquanto sujeitos plenos (FREIRE, 2005; 2008). O sujeito, aprisionado às situações-limite perde, a partir da mecanização burocrática e da alienação de sua prática social, a capacidade criativa de produzir-se em seu *ser* e *fazer* autêntico e socialmente constituído. Assim, o professor é inserido em um maquinário produtivo mais preocupado com a reprodução da realidade desigual do que com a sua compreensão e transformação.

É preciso ficar claro que tais considerações e achados presentes na dissertação interpelaram-me a um posicionamento não só epistemologicamente coerente, mas ética e politicamente comprometido com a libertação. Portanto, para além de compreender as situações de opressão vivenciada pelos professores, o trabalho de mestrado pretendeu contribuir para que, em algum nível, suscitasse processualmente a problematização de tais situações junto aos participantes da pesquisa. Essa proposta foi possível uma vez que compreendemos a realidade como algo concreto, ou seja, um conjunto objetivo e subjetivo de contradições que condicionam a vida de mulheres e homens (FREIRE, 2001b; 2005; 2011b). Condições que, ao serem problematizadas, potencialmente mobilizam o ser humano, até então aderido às situações-limite, na superação destas em atos-limite, suscitando a constituição de sua história, cultura e humanidade (FREIRE, 2005).

A partir da construção deste percurso de pesquisa, percebemos que a realidade educativa do país está imersa em um projeto educativo alienado e alienante (PINTO, 1993), um ciclo vicioso complexo e disseminado por todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, questionamos: como seria possível quebrar esse ciclo? Onde estariam seus pontos frágeis? É munido dessas perguntas e motivado por tais problemáticas que tem início minha intenção de pesquisa no doutorado e seu vínculo ao contexto da docência universitária.

0.2 A CARACTERIZAÇÃO DESTE ESTUDO

Buscando não só uma compreensão intelectualista sobre a constituição da docência, mas suscitando a possibilidade concreta de sua transformação, é preciso reconhecer que homens e mulheres são produtos e produtores das circunstâncias em que vivem e da educação que recebem (MARX, ENGELS, 2007). Portanto, tais circunstâncias apenas os condicionam e não os determinam, sendo a história sempre aberta e não predeterminada (FREIRE, 2005; 2014a). Nas palavras de Freire (2014a), mulheres e homens devem ser os sujeitos de sua própria educação e não o objeto dela. Desta forma, para a existência de uma nova sociedade pautada na humanização, não podemos esquecer que é o próprio ser humano, por intermédio de seu fazer social, que é o agente capaz de modificar o mundo criando novas circunstâncias que, novamente, voltam a condicioná-lo (LUKÁKS, 2010). Assim, tanto para se compreender a dinâmica de nossa historicidade quanto para transformar o estado atual da nossa sociedade e da esfera educativa nela inserida, nunca podemos esquecer que o próprio educador precisa ele também ser educado (MARX, ENGELS, 2007).

A pergunta fundamental, da qual deve partir toda discussão do problema da formação do professor, é esta: “quem educa o educador?”. A consciência ingênua não sente necessidade de suscitar esta pergunta porque lhe parece óbvio que quem educa o educador é outro educador, que o prepara para sua missão. Não percebe que tal resposta não tem sentido, pois é imediata uma nova interrogação: “quem educa a este educador que agora está educando o outro?”. Vê-se que a resposta não faz senão estabelecer uma cadeia regressiva de educadores ao infinito, e por isso é uma simples petição de princípios, sem valor lógico. A resposta correta é a que mostra o papel da *sociedade* como educadora do educador. Em última análise, é sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem de seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação, tudo isso de acordo com a *posição* que o próprio educador ocupa na sociedade. A noção de posição está

tomada aqui no sentido histórico-dialético amplo e indica por isso não só os fundamentos materiais da realidade social do educador, mas igualmente o conjunto de suas ideias em todos os terrenos, e muito particularmente no da própria educação. (PINTO, 1993, p. 108-109).

Portanto, fica evidente que, a fim de buscar a superação do discurso fatalista dos professores da educação básica de Florianópolis como “técnicos bancários do ensino”, é necessário problematizar junto aos educadores universitários da UFSC – principais formadores dos professores de Ciências da RMEF (ROCHA, 2013) – sua *posição* tanto sobre a condição de opressão dos professores nas escolas quanto sobre a formação inicial possivelmente apartada do contexto escolar e sociopolítico brasileiro. Assim, questiono como os próprios professores formadores compreendem a formação a que se dedicam e os seus efeitos na constituição da docência de seus alunos. *Seriam os professores formadores sujeitos críticos frente a seu contexto e a sua própria prática político-pedagógica na universidade?*

Para a formação de professores crítico transformadores preparados não apenas para atuar na educação básica, mas para transformá-la enfrentando os obstáculos ali postos em direção à uma educação humanizadora, acredito ser necessário de antemão averiguar com urgência *a consciência e a autonomia que os próprios educadores universitários têm sobre sua própria docência*. Somente a partir da constatação sobre a *posição* (PINTO, 1993) dos professores universitários como educadores (FREIRE, 1962), conseguiremos, coletivamente, delinear um processo formativo nas licenciaturas baseado na conscientização a respeito do *ser* e do *fazer* político-pedagógico humanizador (FREIRE, 2008; FREIRE, SHOR, 2011). Se os educadores universitários não tiverem clareza sobre quais *condicionantes, objetivos e justificativas* estão orientando sua práxis político-pedagógica será muito difícil esperar que os docentes atuantes nas escolas básicas consigam fazê-lo.

Tomando a reflexão crítica como parâmetro, diversos trabalhos ligados à Docência e a Pedagogia Universitária como o de Isaias e Bolsan (2007), Oda (2009), Cunha, M. (2010), Pimenta, Anastasiou (2014), dentre outros, apontam que os professores universitários, principalmente de áreas de referência disciplinar não pedagógica, vivem um contexto em que, similarmente aos professores da escola básica,

ainda reproduzem acriticamente e por imitação, técnicas de ensino não coerentes com a atual produção acadêmica da área de Educação e de Ensino. De forma que, ao não refletirem criticamente sobre seu fazer, não são capazes de criar e recriar sua própria prática pedagógica, reproduzindo, para alunos ideais, conteúdos e métodos de um ensino genérico que apreenderam em sua vivência formativa e cotidiana. Um ensino que muitas vezes oculta e naturaliza as intencionalidades formativas coisificantes na suposta e pretensa posição neutra da formação profissionalizante, desconsiderando as contradições sócio-históricas, econômicas e culturais de nosso tempo. Portanto, minha **hipótese inicial** para esta tese de doutorado é que: *O processo desumanizador estabelecido na burocratização da docência em detrimento da práxis político-pedagógica dos professores de Ciências observada na RMEF, em algum nível, também vem ocorrendo em seus professores formadores no curso de Ciências Biológicas hab. Licenciatura da UFSC.*

Penso que no contexto específico do Ensino Superior (ES) brasileiro a desumanização dos professores universitários se complexifica devido à pluralidade de intenções e práticas sociais institucionalizadas e desigualmente valorizadas pela Instituição de Ensino Superior (IES), afetando e orientando não só as práticas sociais dos professores, mas suas identidades profissionais. São elas: a Pesquisa, a Gestão, o Ensino e a Extensão que acabam por confluir em um *quefazer*² político pedagógico complexo, contraditório e divergente, muitas vezes negando a identidade do próprio professor universitário enquanto educador (FREIRE, 1962) em detrimento da prestigiada identidade do pesquisador, desvalorizando os saberes pedagógicos e dicotomizando da produção dos conhecimentos científicos e disciplinares os processos formativos em si (BRITO, 2006; BAZZO, 2007; CUNHA, M., 2010; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014; FREIRE, 2011a).

De acordo com Cunha M. (2005a), a maioria das pesquisas que versam sobre a docência no contexto universitário têm se dirigido para

2 É o *ser* e o *fazer* indissociáveis na esfera da existência humana (FREIRE, 2005). De origem leninista, Freire faz uso do *quefazer* para expressar a posição ético-política e dialética da existência humana no e com o mundo. Para o autor, o *ser* humano, como uma presença inconclusa no mundo, é um *ser* de ação, de decisão, de rupturas e de mudança historicamente estabelecidas e em direção a práxis transformadora materializada na luta pelo *ser mais* nos diversos planos sociais (ZITKOSKI, STRECK, 2010).

uma perspectiva histórico-política mais ampla da universidade ou, então, têm se reduzido ao campo da Didática. Para a autora, as pesquisas que propõe a relação consistente entre esses dois polos ainda são incipientes, mas fundamentais para compreender com maior precisão a problemática da docência no ensino superior. Portanto, buscando uma maior associação destes dois polos fundamentais, como hipótese, acredito que é passível nos professores universitários a identificação de um processo (de)formativo atrelado a seu contexto informal e formal de formação e cotidiano de trabalho sócio-historicamente constituídos. Processo este pautado tanto pela opressão do grupo de professores universitários tanto em seus departamentos, cursos de graduação e programas de pós-graduação quanto por sua alienação frente a ação educativa e epistemológica, que por sua vez se pautam na homogeneização acrítica de suas concepções formativas e práticas de ensino e pesquisa (BRITO, 2006). É nessa lógica que se constitui uma consciência administrada sobre a docência universitária, em que, ao mesmo tempo que é dominante, é dominada a partir de um processo de autorregulação pessoal e institucional.

Desta forma, ao desvalorizar o campo de conhecimentos pedagógicos, o *quefazer* do professor seria induzido a um *ativismo* (FREIRE, 2005) isento de reflexão crítica, estabelecendo uma *docência burocratizada* (ROCHA, 2013) que, por ser mecânica e alienante, nega a autenticidade criativa de sua ação pedagógica ético-política, sacrificando a potencialidade humanizadora de seu trabalho docente.

Portanto, nesse suposto modelo desumanizador de *ser e fazer* docente, o professor universitário seria, ao mesmo tempo, a vítima e o algoz de sua contraditória condição existencial que só pode justificar-se no ocultamento ideológico dos reais objetivos e justificativas intrínsecos às suas ações dentro da universidade. É como se o sujeito para sobreviver na instituição e grupo social a que busca fazer parte, a partir de vários níveis de consciência sobre si, seu trabalho e seu contexto concreto, desaparecesse no meio social, simbólico e produtivo condicionante da universidade, adaptando-se ideologicamente às demandas externas que lhes são impostas e naturalizadas pela instituição, sem agir crítica e ativamente sobre um sistema já para ele cristalizado, ao ponto de tornar-se o próprio defensor deste modelo. Assim, ao aceitar as mais diversas condições opressoras e alienantes como determinações do seu *quefazer* docente, são instauradas e perpetuadas as *situações-limite à constituição de uma docência*

universitária humanizadora. Fica claro, então, que as situações de opressão e alienação, se presentes no contexto de análise deste trabalho, estariam descaracterizando a natureza criadora e humanizadora da práxis formadora em todo seu “quadripé” universitário, tornando-o um potencial via de coisificação dos sujeitos a ele relacionados.

Penso que a *docência*, principal *tema* de estudo desta pesquisa, não se perfaz em uma mera atividade técnica e profissional de ensino pré-definida por modelos de sucesso idealizados, mas é práxis político-pedagógica encarnada (SILVA, 2004), ou seja, é a ação de um ser histórico e social concreto (LUKÁCS, 2010) que detém sonhos, intencionalidades e vivências em permanente processo dialógico e dialético de desenvolvimento no e com o mundo (FREIRE, 1997). Portanto, tomando a formação permanente como o fundamento pelo qual os indivíduos constituem-se sujeitos no/e pelo trabalho (FREIRE, 2005; MARX, ENGELS, 2007), podemos buscar compreender os processos relacionados à constituição sociocultural da docência e de seus saberes didático-pedagógicos reconhecendo as marcas de seu testemunho sócio-histórico nas aceitações e nas resistências aos contextos e modelos opressores e alienantes que vivenciam os professores na universidade.

Logo, a docência universitária não pode ser dicotomizada da formação a qual pretende induzir, de forma que, de algum modo, esta formação mais ou menos consciente sempre está presente em todas as atividades institucionalizadas na ação docente – sejam atividades meio e/ou atividades fim –, mesmo naquelas que, em princípio, não objetivariam explicitamente tal formação. Inclui-se aí, não só o Ensino ministrado nas diversas disciplinas acadêmicas dos cursos, mas na Pesquisa como uma prática essencialmente formativa tanto para o pesquisador em processos de orientação quanto para seus sujeitos de pesquisa; na Extensão como ação formativa junto à comunidade não universitária; e na Gestão como um exercício democrático capaz de potencializar a IES como espaços críticos de formação. Logo, todas essas atividades estabelecidas como pilares das universidades seriam os espaços para a expressão político-pedagógica engajada na figura do professor universitário que, ao não reduzir sua atividade ao ensino de forma dicotômica da pesquisa, tem na educação humanizadora – e não somente profissional – o objetivo central da universidade popular (FREIRE, 1962).

Nessa lógica, buscando compreender a *posição* histórica e cultural do educador universitário na contemporaneidade, tomando

como ponto de partida as atuais condições objetivas em que sua docência se constitui e, compreendendo o Curso de Graduação em Ciências Biológicas com habilitação em Licenciatura como um espaço de grande impacto legal e formativo sobre o professorado atuante no ensino de Ciências e Biologia da Grande Florianópolis, esta tese de doutorado tem como **questão de pesquisa** identificar e analisar: *Quais as possíveis situações de opressão e alienação do quefazer docente universitário que impedem a constituição de uma docência humanizadora nos professores atuantes do curso de graduação em Ciências Biológicas – habilitação licenciatura da UFSC?*

Compreendendo que a docência e a formação se fundem em um processo dialético e dialógico de desenvolvimento não só das diversas práticas formativas na universidade, mas da própria subjetividade do professor universitário é aceitável associar essa investigação ao campo de pesquisa da formação de professores. Entretanto, mesmo com essa diretriz e sendo a *formação* um conceito amplamente usado na literatura da área de Educação e de Ensino de Ciências, penso que tal conceito ainda não satisfaz a especificidade desta investigação.

Concordo com Oda (2009) ao apontar que o conceito de formação é polissêmico, chegando até a ser relacionado a um certo senso comum pedagógico, podendo induzir a uma leitura bancária da Educação. De forma que, nesse modelo, poderíamos inferir que o formador, enquanto sujeito ativo, age modelando um sujeito supostamente passivo em direção a um formato previamente pretendido. Logo, este é um processo que não corresponde de fato a uma educação humanizadora pois, pautando-se na dominação e não na emancipação este processo educativo linear não permite o diálogo nem a assunção de ambos os sujeitos – professor e estudante – na prática pedagógica. Em um processo formativo emancipador ambos os sujeitos da situação didática são ativos e se condicionam mutuamente em direção a um fim ético-crítico comum, pois a libertação não é doação, mas construção mútua dos sujeitos e de si na busca pelo *ser mais* sempre humanizador (FREIRE, 2005).

Logo, inspirado nas ideias de Silva, Schnetzler (2005), assim como Oda (2009), opto pelo termo constituição da docência ao invés de formação para a docência. De acordo com os autores, esse termo não dissocia os processos de formação para a docência da prática social e profissional dos professores em atuação, sendo nesta matriz relacional que se dá em um determinado tempo e espaço o contexto de seu

desenvolvimento. Assim sendo, esta pesquisa tem como **objetivo geral**: *Identificar e analisar as possíveis situações de opressão do fazer e da alienação do ser docente que obstaculizam a constituição de uma docência humanizadora nos professores atuantes no Curso de Graduação em Ciências Biológicas – habilitação Licenciatura da UFSC.*

Tomando a articulação entre a opressão do fazer e a alienação do ser docente universitário como o objeto de estudo desta pesquisa de doutorado busco defender a **tese** de que: *Na atual universidade operacional, a constituição da docência universitária dos professores atuantes no curso de Ciências Biológicas Hab. licenciatura diurno está sendo uma via de desumanização do professor formador.* A UFSC possui um total de quatro cursos de graduação em Ciências Biológicas, sendo um bacharelado diurno e três licenciaturas – Diurno, Noturno e EaD. Desta forma, a seleção pelo curso diurno de licenciatura como contexto desta pesquisa deu-se pelo fato dele ser o mais antigo dentre os três ofertados pela instituição e, portanto, com maior representatividade na formação de professores da região. Realizado este recorte, os **objetivos específicos** desta pesquisa são:

1. Compreender as determinações históricas e condições sociais e institucionais da universidade pública brasileira na constituição da docência universitária;
2. Traçar um panorama geral em um dossiê sobre a formação e a atuação dos professores universitários do curso de Graduação em Ciências Biológicas – habilitação Licenciatura da UFSC;
3. Denunciar a docência universitária como um campo institucional, social e pessoal de disputa ideológica, político-pedagógica, epistemológica e ontológica na formação permanente do professor formador;
4. Analisar os limites e possibilidades para a constituição da docência humanizadora a partir das condições concretas de opressão e alienação do fazer e do ser docente na universidade.

0.2.1 – A construção do referencial teórico da pesquisa

Para alcançar esses objetivos foi necessário compreender a dimensão da problemática investigada. Para isso, tornou-se necessária

uma aproximação da literatura a respeito da docência universitária em cursos de Ciências Biológicas a partir do referencial libertador.

Devido à complexidade do tema investigado a revisão dos trabalhos acadêmicos foi realizada a partir de duas fases: a primeira, denominada **exploratória**, que consiste na coleta simultânea de diversos trabalhos a partir de buscas aleatórias no Google Acadêmico, ERIC, SCIELO e na leitura de artigos e livros diversos providos de orientações, estudos e apontamentos construídos no NUEG. As buscas exploratórias no Google Acadêmico, ERIC e SCIELO seguiram um conjunto de **temas** relacionados com a docência universitária articulada e sua possível relação com uma Educação Libertadora. Desta forma, as buscas no Google acadêmico foram aleatórias e diversas, obtendo-se vários trabalhos ao longo da pesquisa. No ERIC, com o filtro *high education*, usou-se o termo “Paulo Freire” selecionando apenas um artigo de um total de 70 resultados que discutia elementos condicionantes da docência universitária; no SCIELO, por sua vez, a partir do filtro ciências humanas, foram pesquisados os termos “Paulo Freire” em articulação com o termo “Docência no Ensino superior” e o termo “situação limite”. Do total de 363 trabalhos encontrados pelo buscador desta plataforma foram selecionados apenas cinco artigos que faziam alguma relação a constituição da docência universitária em uma perspectiva progressista. O levantamento dessas leituras suscitou a busca por palavras-chave e referenciais específicos em livros, teses e dissertações diversas, bem como a necessidade de se compreender como a área de Ensino de Ciências e Biologia vem trabalhando com as questões da docência no ensino Superior.

Mesmo considerando que existe uma significativa produção sobre a Pedagogia e a Docência Universitária em livros e periódicos especializados sobre o tema, devido às especificidades históricas e epistemológicas das áreas disciplinares das Ciências Naturais (HOFFMANN, 2016), foi proposto como segunda fase da revisão desta pesquisa duas fontes para o levantamento bibliográfico: o primeiro junto aos periódicos relacionados à área de Ensino de Ciências e o segundo no banco de teses e dissertações da CAPES. O compromisso desta fase da revisão denominada **aprofundamento** foi a identificação e seleção de trabalhos relacionados ao processo de formação permanente dos professores universitários em cursos de Ciências Biológicas consistindo, portanto, em definir a partir das leituras exploratórias iniciais quais

periódicos e palavras-chave seriam utilizadas para realizar ambos os levantamentos bibliográficos já citados.

A revisão nos periódicos consistiu em buscar na plataforma Sucupira/Capes no ano de 2014 os artigos pertencentes a todos os periódicos de Qualis A1, A2 e B1 da área de *Ensino* que são de acesso livre em português e espanhol³ e, que em seu foco e escopo, relatam algum vínculo com a área de Ensino de Ciências. Desta seleção, como mostra a Tabela 1, foi obtido um total de 25 periódicos online. Para realizar a busca em cada periódico da área de Ensino de Ciências e Biologia as palavras-chave selecionadas foram: *docência no ensino superior* e *desenvolvimento profissional*. Posteriormente, foram selecionados os artigos que compõem os periódicos analisados que melhor levantam elementos para se pensar a formação permanente dos professores universitários. Para tanto, a consulta se estabeleceu a partir das palavras-chave selecionadas em buscadores internos dos periódicos; nas revistas que não possuíam buscadores foi necessário levantar todos os artigos presentes nas revistas desde seu primeiro número online até o segundo semestre de 2016, sendo selecionados apenas os trabalhos em que era explícita a coerência entre o título e o resumo em relação aos objetivos da revisão e às palavras-chave selecionadas.

3 Optou-se por restringir a pesquisa a essas línguas por dois motivos: o primeiro relacionado a minha nacionalidade e maior proficiência em espanhol, o que facilitaria a compreensão dos artigos encontrados; o segundo consiste na valorização de periódicos de acesso livre que não comercializam o conhecimento em tempos de *publish or perish* e que são, portanto, mais raros em periódicos de língua inglesa.

Tabela 1 - Periódicos analisados da área de Pesquisa em Ensino de Ciências

Periódicos selecionados	nº total de artigos encontrados por palavras-chave		Total de artigos selecionados para a pesquisa
	Docência no ensino superior	Desenvolvimento profissional	
Acta Scientiarum. Education (B1)	05	09	07
Alexandria (B1)	08	08	02
Caderno Brasileiro de Ensino de Física (B1)	02	09	-
Ciência em Tela (B1)	-	-	-
Ciência & Educação (A1)	-	07	01
Ciência & Ensino(B1)	-	01	-
Educación Química (B1)	-	02	02
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (A2)	-	06	02
Experiências em Ensino de Ciências (B1)	-	-	-
Gondola: enseñanza y aprendizaje de las ciencias (B1)	02	04	01
Investigações em Ensino de Ciências (A2)	01	07	02
Química Nova na Escola (B1)	-	01	01
Revista Acta Scientiae (B1)	01	06	01
Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia (B1)	02	21	-
Revista Brasileira de Ensino de Química (B1)	46	02	-
Revista Brasileira de Ensino de Física (A1)	-	10	05
Revista Brasileira de História da Ciência (B1)	-	2	01
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (A2)	-	11	01
Revista Ciências & Idéias (B1)	01	02	-
Revista de Educación em Biología (B1)	05	-	03
Revista de La Facultad de Ciencia y Tecnologia (B1)	05	17	02
Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias (A2)	-	10	05
Revista de Enseñanza de la Física (B1)	-	03	01
Revista Práxis (B1)	-	03	01
Educação e Realidade (A2)	05	13	02
TOTAL		237	39

Fonte: Próprio autor

Como aponta a Tabela 1, apesar de os buscadores dos sites indicarem uma relação significativa de trabalhos nas palavras-chave selecionadas (237) foram poucos os trabalhos que de fato discutiram a docência e o desenvolvimento profissional dos professores universitários na área de Ensino de Ciências (39). Esse número se torna mais restrito ainda quando dos trabalhos selecionados nesta revisão apenas quatro estão diretamente relacionados à Docência Universitária nos cursos de Ciências Biológicas, o que demonstra a necessidade de maiores pesquisas sobre a temática nestes cursos.

É com essa perspectiva que realizamos um levantamento junto ao Diretório de Teses e Dissertações da CAPES. O resultado: de um total de 600 trabalhos foram selecionados – a partir do título – 8 trabalhos que se aproximavam do termo Docência Universitária em Ciências Biológicas, compostos por quatro dissertações e quatro teses de doutorado como aponta a Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Lista de trabalhos encontrados no diretório de dissertações e teses da CAPES diretamente relacionados à docência universitária em Ciências Biológicas.

DISSERTAÇÕES
BRITO, Talamira Taita Rodrigues. A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: percorrendo caminhos e encontrando representações '. Mestrado em Educação - Universidade Federal de Uberlândia. 01/08/2006.
FERREIRA, Daniela Rodrigues Macedo. Visões de práticas dos formadores do curso de Ciências Biológicas da UFG '. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática - Universidade Federal de Goiás. 01/12/2010.
SOUZA, Joseane França de. Identidade profissional do docente de licenciatura em Ciências Biológicas da UFS: desvelando os significados de ser professor '. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 01/04/2012.
PEREIRA, Beatriz. Entre concepções e desafios: a prática pedagógica como componente curricular na perspectiva de professores universitários de Ciências Biológicas '. Mestrado em Educação Científica e Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina. 24/06/2016.
TESES
TORNIZIELLO, Tânia Maria Paolieri. Docência universitária: um estudo nas áreas de ciências biológicas e da saúde '. Doutorado em Educação -

Universidade Estadual de Campinas. 01/02/2001.
BRITO, Talamira Taita Rodrigues. O ciclo de vida profissional dos professores da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho no Instituto de Biologia' . Doutorado em Educação - Universidade Federal de Uberlândia. 01/08/2011.
ODA, Welton Yudi. A docência universitária em Biologia e suas relações com a realidade das metrópoles amazônicas' . Doutorado em Educação Científica e Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina. 01/02/2012.
HOFFMANN, Marilisa Bialvo. Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de Biologia: potencialidades da intercoletividade' . Doutorado em Educação Científica e Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina. 05/12/2016.

Fonte: Próprio autor.

0.2.2 - Pressupostos teórico-metodológicos

É inspirado no referencial teórico e filosófico de Paulo Freire que compreendo o *diálogo problematizador* como o pressuposto teórico-metodológico fundamental deste trabalho de doutorado. Por isso, faz-se necessário estabelecer um diálogo junto aos educadores universitários cujo tema concentra-se no processo de constituição de sua docência e a relação desta com seus elementos condicionantes. Portanto, ao tomar como objeto de análise as situações de opressão e alienação que obstaculizam a constituição da docência humanizadora, assumo que a compreensão da realidade dos sujeitos nela imersos sempre é, em um primeiro momento, parcial e imediata uma vez que, como aponta Freire (2005), todos nós possuímos uma consciência real e efetiva movida por uma curiosidade ingênua frente às nossas necessidades cotidianas imediatas tendendo a naturalizá-las. Logo, como sujeitos inconclusos e imersos a nosso contexto não desenvolvemos automaticamente uma consciência máxima possível sobre a realidade em que vivemos implicando, muitas vezes, em posições sectárias, míticas e conservadoras (FREIRE, 2005).

É necessário, no confronto humanizador com a realidade, um distanciamento de nosso contexto que possibilita não só a consciência sobre os condicionamentos que nos influenciam na cotidianidade, mas também a transformação destes, principalmente, nos condicionantes que

são impostos ideologicamente e que oferecem obstáculos à busca do ser mais. Desta forma, a partir do diálogo procuramos desvelar, junto aos professores universitários, os obstáculos à humanização imersos em seu contexto de trabalho problematizando sua atual condição existencial e profissional imediata de forma que tais sujeitos possam, munidos de uma consciência mais crítica, se apoderar de seu *quefazer* político-pedagógico (FREIRE, 1962; 2005). Essa necessidade dialógica se justifica na medida em que,

A existência, porque humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens objetivam e transformam o mundo. Existir, humanamente é pronunciar o mundo, é modifica-lo. [...] (FREIRE, 2005, p.90).

Assim, a partir de um posicionamento emancipador em relação aos sujeitos de pesquisa e às problemáticas que enfrentam todos os dias, estabelecer o diálogo junto aos professores universitários não é uma necessidade somente metodológica, mas ética desta pesquisa. Entretanto, tal pressuposto não parece ser uma norma na academia mesmo nas pesquisas relacionadas às Ciências Humanas e Sociais (LUDKE; ANDRÉ, 2007; BRANDÃO; STRECK, 2006; FREIRE, 2001).

Ludke e Andre (2007), apontam que os estudos acadêmicos sobre os fenômenos educacionais, assim como os ligados à educação em Ciências (DELIZOICOV, 2004; 2005) muitas vezes, por seu caráter instrumental e pragmático, ficam restritos à academia apresentando uma série de limites à transformação da complexa realidade educativa do país. Para as autoras, uma das possíveis causas desta situação está no fato de que os sujeitos de pesquisa não vêm sendo co-sujeitos da ação investigativa. Ao compreender os professores universitários como agentes potencialmente transformadores de seu contexto, esse formato de investigação tradicionalmente distante dos sujeitos de pesquisa pode inviabilizar tanto o esclarecimento da problemática investigada quanto impossibilitar sua real transformação (BRANDÃO, 2006). É nessa lógica que concordo com Freire no sentido que,

Se me interessa conhecer os modos de pensar e os níveis de percepção do real dos grupos populares, estes grupos não podem ser meras incidências de

meu estudo. Dizer que a participação direta, a ingerência dos grupos populares no processo da pesquisa altera a “pureza” dos resultados implica na defesa da redução daqueles grupos a puros objetos da ação pesquisadora de que, em consequência, os únicos sujeitos são os pesquisadores profissionais. Na perspectiva libertadora em que me situo, pelo contrário, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. Quanto mais, em uma tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. [...] considero importante [...] insistir mais uma vez sobre o caráter político da atividade científica. A quem sirvo com minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. (FREIRE, 2001, p.35-36).

No intuito de articular esta pesquisa a uma ação social inclusiva e transformadora que, através do diálogo, está a serviço do desenvolvimento humano libertador, percebo proximidades dos princípios desta investigação com a *Pesquisa Participante* (BRANDÃO; STRECK, 2006). Desde 1970, a *Pesquisa Participante* tem sido um importante instrumento de ação nos trabalhos de Educação Popular. Assim, essa ação investigativa tem como necessidade básica,

[...] tornar o trabalho científico de pesquisa de dados uma atividade também pedagógica e, de certo modo, também assumidamente política. Sendo mais ativa e mais participativa, a investigação social deveria fazer-se mais sensível a ouvir as vozes dos destinatários pessoais ou coletivos dos programas de ação social. Deveria fazer-se capaz também de “dar a voz” e deixar que de fato “falem” com suas vozes as mulheres e os homens que, em repetidas investigações

anteriores, acabavam reduzidos à norma dos números e ao anonimato do silêncio das tabelas. (BRANDÃO, 2006, p.27)

Logo, a pesquisa participante apresenta-se como uma alternativa de ação participativa em pelo menos duas dimensões (BRANDÃO, 2006): a primeira apresenta todos os seus agentes sociais como sujeitos, ou seja, com presença ativa, crítica e transformadora no ato investigativo. Por isso, a pesquisa é participante, pois se realiza a partir dos desdobramentos e decisões estabelecidas criticamente no diálogo rigoroso e criativo entre os pesquisadores profissionais e os grupos populares no e com o mundo que para eles vai se tornando problemático e, ao mesmo tempo, esperançoso, na medida em que se confrontam as contradições vivenciadas e sintetizam-se suas proposições coletivas (FREIRE, 2007); a segunda dimensão se configura nas ações destes sujeitos problematizados entre si e mediados pelo mundo. Assim, a própria investigação é participativa, pois está atrelada à dinâmica histórica do desenvolvimento da organização social e por isso é um instrumento científico, político e pedagógico de produção partilhada de conhecimentos para a ação popular libertadora (BRANDÃO, 2006). Desta forma, ao mesmo tempo em que não se excluem as camadas populares da produção epistemológica do conhecimento tornando-as partícipes dessa produção cultural, o próprio conhecimento em si é ressignificado como um instrumento de transformação da realidade material e social local de tais grupos populares⁴.

Por estar atrelada às necessidades locais de tais grupos, não existe um formato único de pesquisa participante, sendo esta apresentada na literatura de forma teórica e metodologicamente diversa. Entretanto, podemos definir a *pesquisa participante* como um termo que designa investigações de caráter ativo e participativo junto às camadas populares (BRANDÃO; STRECK, 2006). Desta forma, Carlos

4 Apesar da posição historicamente elitista posta sobre os professores universitários – independentemente da percepção de classe social e valorização simbólica que eles tenham sobre si próprios – nesta pesquisa eles são considerados como membros da classe do professorado, ou seja, são parte das camadas populares uma vez que, enquanto profissionais da educação, se constituem em *trabalhadores* regidos por um funcionalismo público que está à mercê das políticas públicas de gestão e financiamento da educação, historicamente desvalorizadas pelo Estado brasileiro e subservientes ao capital internacional.

Rodrigues Brandão (2006) buscando uma unidade de coesão entre esses estudos aponta quatro propósitos gerais em que se delineiam práticas de pesquisa participante:

- a. Ela [a pesquisa] responde de maneira direta a finalidade prática a que se destina, como um meio de conhecimento de questões sociais a serem participativamente trabalhadas;
- b. Ela é um instrumento dialógico de aprendizado partilhado e, portanto, como vimos, já possui organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora;
- c. Ela participa de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber popular e, no limite, poderia ser um meio a mais na criação de uma ciência popular;
- d. Ela partilha, com a educação popular, de toda uma ampla e complexa trajetória de empoderamento dos movimentos populares e de seus integrantes. (BRANDÃO, 2006, p.46)

No que se refere às pesquisas relacionadas à formação de professores, Andre (2010) aponta que trabalhos acadêmicos que vêm desenvolvendo ativamente suas pesquisas junto ao professorado possuem grande mérito social e político, pois são capazes de não só produzir conhecimentos novos sobre a realidade educativa do país como também podem contribuir para aproximar a Universidade da Escola, promover reflexões e ações que articulem teoria e prática e, conseqüentemente, favorecer a ampliação da autonomia profissional dos professores. Logo, para a autora tais pesquisas,

Tem ainda um grande peso na constituição da profissionalidade docente, pois propiciam o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores, que, construídos coletivamente, podem dar mais força e poder aos docentes enquanto grupo profissional. (ANDRE, 2010, p.178).

É seguindo tais propósitos de uma investigação participativa comprometida com os sujeitos de pesquisa, suas vozes e práticas

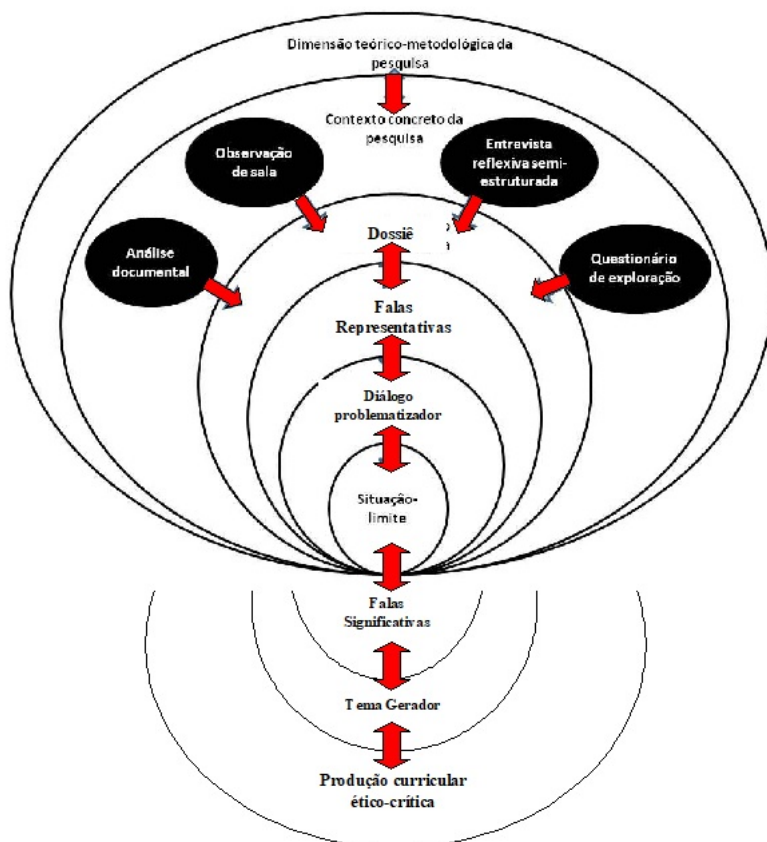
potencialmente transformadoras, intimamente vinculada à educação popular, que esta pesquisa tem como inspiração metodológica o *desvelar problematizador das falas significativas*. Uma metodologia de caráter etnográfico que, nesse contexto, está comprometida com a *denúncia* da opressão e da alienação vivenciada pelos sujeitos de pesquisa, bem como com o *anúncio* de possibilidades emancipatórias futuras ou já em desenvolvimento no grupo analisado.

Tendo inspiração nos Movimentos de Reorientação Curricular (MRCs) propostos por Paulo Freire, então Secretário Municipal da Educação de São Paulo, e sua origem em MRCs posteriores realizados em outras administrações públicas populares, o *desvelar problematizador das falas significativas* é uma metodologia de pesquisa participante desenvolvida pelo Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva junto aos professores das redes básicas de ensino de tais administrações (SILVA, 2004). Tal metodologia, inspirada na Abordagem Temática Freireana (FREIRE, 2005), objetiva construir democrática e criticamente, a partir das falas e de seu contexto de enunciação, uma compreensão dos professores sobre a realidade escolar local e de seu entorno, levantando e investigando as *temáticas geradoras*⁵ da comunidade para posteriormente problematizá-las, dando

5 Para Paulo Freire (2011b), para além de deter um rigor epistemológico, a educação enquanto ação cultural para a liberdade é um dever ético, estético e político, pois busca captar o Universo Temático de um povo, com a finalidade de que as camadas oprimidas, ao se perceberem como tal na apreensão do mundo concreto, sejam capazes de transformá-lo em uma direção ético-humanizadora. Nessa lógica, o tema gerador, a partir do processo de busca e redução temática presentes na Abordagem Temática Freireana (FREIRE, 2005), é um caminho metodológico para o reconhecimento de situações de desumanização mais ou menos conscientes na e pela comunidade. Tais situações, ao serem codificadas e decodificadas em temas são capazes de reorientar interdisciplinarmente o currículo escolar. Ao tornar os temas elementos organizadores dos objetos de estudo escolar, apontam-se os limites da compreensão primeira da comunidade e a superação destes na produção de uma releitura do mundo em que vive, permitindo a proposição da ação crítica dos sujeitos em sua sociedade (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010). Essa intencionalidade conscientizadora ressignifica o papel social da escola pública enquanto um dos espaços que tem por dever ético, político e epistemológico, promover o debate democrático sobre as contradições presentes no mundo concreto e assim suscitar a necessidade e o exercício da equidade social, política e econômica em nosso tempo.

um sentido emancipador à docência e à produção do conhecimento escolar.

Figura 1 - Síntese do processo de sistematização de um currículo encarnado a partir do uso metodológico das falas significativas



Fonte: Baseado em SILVA, 2004

Assim, como mostra a figura 1, de forma coletiva e interdisciplinar, os professores da unidade educativa produzem currículos sóciopoliticamente encarnados na denúncia de situações de desumanização presentes na comunidade local em que atuam. Portanto, no processo de objetivação curricular, a fala significativa é um possível

elemento problematizador da realidade desafiadora, caracterizando-se como a expressão da comunidade e seus diferentes segmentos sobre situações objetivas que os impedem de *ser mais* (SILVA, 2004).

Para garantir seu teor de significado social e coletivo, as falas coletadas por via da investigação participante devem trazer a *denúncia* de algum conflito ou contradição vivenciada pela comunidade escolar local (SILVA, 2007); logo, essas falas não são posições pessoais e/ou individuais, expressando necessariamente uma determinada concepção coletiva e/ou representação historicamente construída do real. De forma fatalista, tais enunciações sempre denotam as negatividades presentes na realidade concreta dos sujeitos que, normalmente no âmbito institucional, seriam silenciadas e/ou legitimadas para a manutenção do *status quo* dominante (SILVA, 2004). Desta forma, as falas significativas são enunciações síntese (BAKHTIN, 2009) que explicitam um limite de compreensão coletiva sobre as situações objetivas de sofrimento ideologicamente estabelecidas em um determinado meio sociocultural que silenciam e/ou paralisam o ser humano em fazer-se sujeito na transformação simbólica e material do mundo. Portanto, ao mesmo tempo que denunciam as Situações-limites de uma determinada comunidade, sempre em consonância ao contexto macro político e social mais amplo, as falas significativas identificadas potencialmente já favorecem a *conscientização*⁶ dos grupos populares frente a superação de suas problemáticas.

Para coletar e sistematizar tais falas significativas e seus contextos de produção, durante a investigação inerente aos MRCs, os educadores iniciam junto à comunidade em que atuam o que se denomina de *levantamento preliminar da realidade local*. De forma geral, Silva (2004) sintetiza este levantamento nas seguintes ações:

6 Para Freire (2005; 2008), a conscientização é o elemento essencial para a emancipação, estabelecendo-se desde o planejamento curricular das práticas pedagógicas até as ações transformadoras sobre a realidade concreta (SILVA; SAUL, 2009). Portanto, “A Conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato de ação-reflexão crítico-transformadora. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.” (FREIRE, 2008, p.31). Isso significa dizer que a emancipação só pode ser objetivada e concretizada em nosso devir se a prática pedagógica proporcionar o afloramento da consciência crítica, refletida em ações de enfrentamento sobre as dificuldades reais que condicionam nossa contemporaneidade (FREIRE, 2005; 2008).

- a. A coleta e a sistematização de dados estatísticos e quantitativos, obtidos em questionários, documentos e em visitas aos diversos movimentos sociais, organizações e espaços institucionais públicos e privados presentes na comunidade em que a escola se localiza;
- b. Observações e entrevistas orientadas junto aos moradores, representantes e líderes comunitários e particulares, pais e alunos, equipe escolar e etc. de forma que tais sujeitos e comunidade sejam ouvidos e tenham suas falas representativas registradas;
- c. Levantamento do histórico da ocupação da região e das transformações ambientais e socioeconômicas ocorridas;
- d. Organização dos dados em *dossiê* a partir dos elementos relacionados à análise da estrutura social, política e econômica da região.

Desta forma, o *dossiê* é uma organização geral dos registros documentais, estatísticos, históricos e enunciativos que são analisados a partir de categorias e elementos regulares pertencentes tanto à infraestrutura local investigada quanto sua relação com a organização social mais ampla. A sistematização deste documento visa o diálogo crítico entre as distintas visões de mundo presentes na comunidade, permitindo uma compreensão síntese mais relacional das falas representativas e suas articulações com a totalidade sistematizada, evidenciando as relações de causalidade estabelecidas entre a *parte* e o *todo* na produção de um conhecimento novo e significativo sobre a realidade. Neste sentido, para compreender o *dossiê* como um conhecimento síntese, concordo com Severino (2007) ao apontar que todo conhecimento,

“[...] em linhas gerais, é o esforço do “espírito” humano para compreender a realidade, dando-lhe um sentido, uma significação, mediante o estabelecimento de nexos aptos a satisfazerem as exigências intrínsecas de sua subjetividade. “(SEVERINO, 2007, p.22).

Portanto, negando o Empirismo e o Idealismo, compreendo o conhecimento produzido como o resultado de um complexo ato coletivo de investigação que não se restringe aos dados quantitativos ou aos

dados qualitativos, mas que é capaz de construir um amálgama de ambos na representação da realidade concreta não dissociando de sua base empírica o olhar teórico e subjetivo. Por isso, a forma e o conteúdo com que se estabelece o conhecimento sobre a realidade objetiva assume necessariamente as diretrizes e orientações da subjetividade do sujeito que a conhece (SEVERINO, 2007). Logo, todo ato de conhecer se estabelece no enfrentamento de uma necessidade real, um problema concreto que demanda uma compreensão específica de mundo. Os dados empíricos, cujo acesso sensível sempre é parcial e caótico necessitam ser organizados, ordenados e estruturados por uma consciência lógica que busca expressar dialeticamente os nexos que estruturam a realidade concreta, sempre posta para um fim genuinamente humano (TONET, LESSA, 2011; FRIGOTTO, 1989; GAMBOA, 1989).

Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (FREIRE, 2001b, p. 44).

Dessa forma, ao buscar construir um recorte analítico junto à realidade concreta investigada, sistematizando uma totalidade de relações contraditórias em um dossiê síntese e propositivo, é possível aproximar a metodologia do desvelar problematizador das falas significativas como uma pesquisa participante comprometida com o método Histórico Dialético (KONDER, 2008; GAMBOA, 1989; FRIGOTTO, 1989). Um método pelo qual o ser humano busca observar e desvelar os movimentos do real cuja dinâmica interna aceita que em uma mesma situação ou objeto – configurando uma *tese* sobre o mesmo – coexista seu contrário: sua *antítese*. De forma que, a partir do esforço criativo dos sujeitos sobre essa contradição, mediados pela dinâmica da ação dialética dos sujeitos com o objeto, o ser humano seja capaz de dialógicamente produzir um novo conhecimento sobre o mundo, ou seja, uma *síntese*, que amplia a visão anterior do mundo promovendo o

caminhar humanizador da história humana. (GAMBOA, 1989; SEVERINO, 2007; KONDER, 2008; HUBERMAN, 2014).

De acordo com Chizzotti (2006), a pesquisa de origem dialética “[...] valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos seres humanos.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 80). Nessa perspectiva, a produção científica não pode ser dogmática, pois é um produto construído da mediação entre o ser humano e a realidade na qual homens e mulheres, enquanto sujeitos representantes de uma coletividade científica, seus valores e saberes, veiculam em um determinado tempo histórico sua teoria e prática, seu rigoroso pensar e agir em um processo cognitivo e transformador específico, desvelando e, ao mesmo tempo, transformando o significado das ações e relações objetivas que se ocultam nas estruturas sociais (CHIZZOTTI, 2006; GAMBOA, 1989; FRIGOTTO, 1989).

A dialética opõe-se necessariamente ao dogmatismo, ao reducionismo, portanto é sempre aberta, inacabada, superando-se constantemente. Todo pensamento dogmático é antidialético. O “marxismo acadêmico”, reduzindo Marx a um código, transformando o seu pensamento em lei sem nada lhe acrescentar é, por isso, antidialético. A crítica e a autocrítica, pelo contrário, são revolucionárias. É assim que devemos entender a advertência de Lênin de que “o marxismo é um guia para a ação e não um dogma”. Enquanto instrumento de análise, enquanto método de apropriação do concreto, a dialética pode ser entendida como crítica, crítica dos pressupostos, crítica das ideologias e visões de mundo, crítica de dogmas e preconceitos. A tarefa da dialética é essencialmente crítica. (GADOTTI, 2012, p.42)

Similarmente ao dossiê proposto pela metodologia das falas significativas, Frigotto (1989) relata que, durante a pesquisa dialética, para realizar o processo de apreensão da realidade, primeiro é necessário ter como ponto de partida os fatos empíricos fornecidos pela mesma a partir de diversos instrumentos de coleta de dados. Em segundo lugar, deve-se superar as impressões ou representações primeiras dos

fenômenos, ou seja, a consciência ingênua sobre a realidade buscando aproximar-se de seu âmago, de suas “leis fundamentais”, das contradições, fatos e problemas históricos e sociais condicionantes que a compõem (FRIGOTTO, 1989). O ponto de chegada, seria “[...] não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado.” (FRIGOTTO, 1989, p.79). Para tanto, este concreto pensado assume a forma de uma síntese denominada de *Inventário crítico* (FRIGOTTO, 1989; GAMBOA, 1989).

Portanto, compreendo o dossiê proposto nas falas significativas como um tipo específico de inventário crítico que, a partir de uma sistematização do contexto enunciativo sociohistórico e culturalmente estabelecido na comunidade investigada, procura compreender e dar a voz ao outro, os sujeitos oprimidos, identificando com eles as amarras de sua dominação.

Nessa lógica, como propõe Freire (2005; 2001, 2011), a pesquisa dentro dos parâmetros da educação popular é ontologicamente coerente a uma concepção de ser humano inconcluso, ativo e dinâmico que se compromete não apenas com a compreensão de seu mundo, mas com a transformação do mesmo. De forma que, a partir da conscientização (FREIRE, 2008), a compreensão dos sujeitos seja progressivamente ampliada na medida em que o mundo concreto e seus nexos se tornam objetos problematizados na ação-reflexão-ação político pedagógica. Desta forma, “[...] o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada.” (KONDER, 2008, p.35), pois a realidade é sempre mais rica e complexa do que o empreendimento humano consegue captar, sendo o conhecimento uma determinada síntese histórico-cultural que reflete as intencionalidades e relações histórico sociais e produtivas de uma determinada época e localidade.

Portanto, nessa perspectiva, a visão de conjunto proposto pelo dossiê/inventário crítico é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ela se refere. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborá-las se quisermos entender melhor e possivelmente transformar a realidade em que estamos imersos⁷ (KONDER, 2008; GAMBOA, 1989).

7 Portanto, é na lógica do contínuo inacabamento que compreendo e denomino este trabalho como uma *tese de superfície*. Ou seja, uma tese que emerge de um processo totalizador frente a um recorte de pesquisa bem específico (FRIGOTTO, 1989; GAMBOA, 1989), mas que não tem a pretensão de findar em uma totalidade absoluta sobre o contexto ou o objeto analisado. Nessa lógica, este

0.2.3 O Desenho de pesquisa

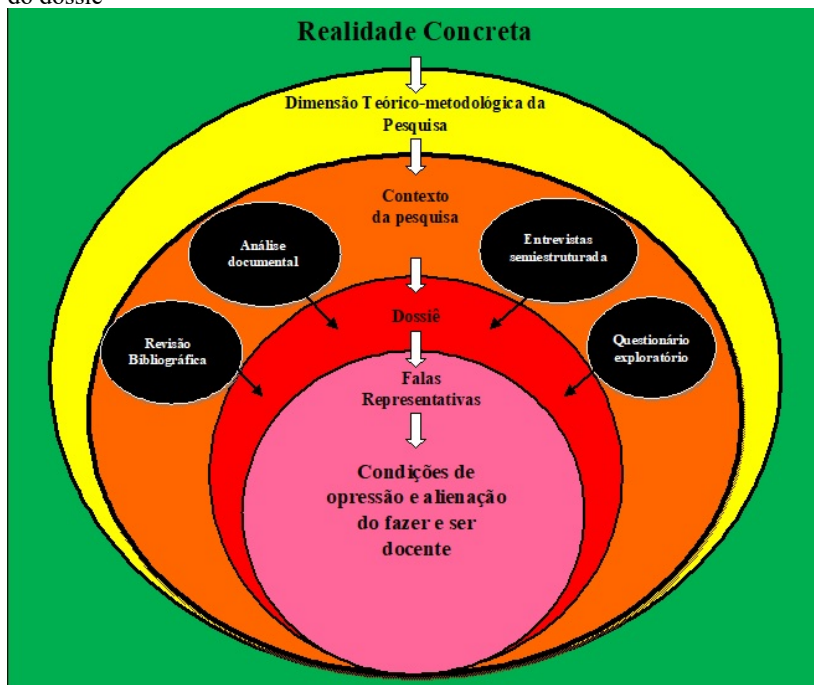
Tomando os pressupostos teórico-metodológicos das falas significativas como inspiração, o desenho desta pesquisa, representado na figura 2, consiste na identificação do contexto de pesquisa e no levantamento preliminar da realidade local para a constituição de um dossiê sobre a constituição da docência universitária. De forma a construir um panorama sobre essa atividade e suas condicionantes, expressas tanto nas condições sócio históricas objetivas quanto nas vozes representativas dos sujeitos de pesquisa (SILVA, 2004). Para tanto, são utilizados como instrumentos de investigação a compor esse dossiê a análise de diretrizes que orientam a formação e a atuação dos professores universitários nos Projetos de Desenvolvimento institucional da UFSC, do currículo do curso em Ciências Biológicas hab. Licenciatura diurno e seus efeitos no Currículo Lattes dos professores atuantes neste curso. Também compõem o dossiê um questionário formativo e exploratório sobre um panorama geral do contexto de ação destes professores na universidade (CHIZZOTTI, 2006; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998; MINAYO, 2004; LUDKE; ANDRÉ, 2007). Apesar de terem sido realizadas entrevistas semiestruturadas para o aprofundamento de questões relevantes a situações de opressão e alienação do *fazer* e do *ser* docente, como apontado na figura 2, os dados deste instrumento não serão considerados neste trabalho, devido ao grande montante de dados obtidos nos demais instrumentos, o que inviabiliza a análise no tempo e no formato de trabalhos acadêmicos postos pela academia e as atuais pressões e modelos neoliberais de produção, a qual a universidade acaba sendo subserviente, principalmente com a redução do tempo de pós graduação nos anos 1990.

Esta opção em não analisar a entrevista neste momento acaba por inviabilizar na análise deste trabalho o olhar sobre as falas significativas, pois impede a expressão da voz dos professores mediados pelo mundo concreto e a partir desta a avaliação do pesquisador frente ao real significado destas enunciações diante da totalidade analisada.

trabalho apenas toca na superfície da realidade investigada, sendo necessários muitas outras pesquisas futuras para realizar os devidos aprofundamentos na compreensão de cada uma das partes articuladas ao todo construído no dossiê.

Entretanto, a partir das inspirações teórico metodológicas e filosóficas das falas significativas os instrumentos utilizados nesse trabalho possibilitam a análise de falas representativas, pois fazem referência a uma dada realidade, ainda que não problematizada pelo processo de uma entrevista problematizadora e, portanto, essencialmente formativa. Logo, nosso dossiê ainda se encontra sob a ótica de uma aproximação inicial da realidade analisada.

Figura 2 - Desenho de pesquisa apresentando os passos teórico-metodológicos do dossiê



Fonte: Próprio autor.

Mesmo que tal opção metodológica não fosse realizada, ao transpor o uso das falas significativas para a pesquisa acadêmica sem perder seu caráter essencialmente educativo, o nosso compromisso com a produção de um dossiê não estaria, em um primeiro momento, na produção curricular ético-crítica como objetivam os MRCs (SAUL, 1993; SILVA, 2004; SAUL, SILVA, 2008). Embora o dossiê proposto possa, e talvez até deva ser uma base necessária para a proposição

contextualizada de processos de formação continuada e em serviço junto aos professores universitários do curso de licenciatura diurna em Ciências Biológicas da UFSC. Desta forma, nosso compromisso inicial é construir um dossiê que nos ajude a compreender dialógicamente a constituição e a manutenção de contradições e situações de sofrimento docente que podem configurar-se em situações de opressão e alienação obstaculizando a constituição humanizadora da docência humanizadora. Assim, são privilegiados nessa investigação temas como a história da universidade e sua relação com a sociedade e o Estado brasileiro, a relação entre a ciência, o capital e a política institucional da universidade e o trabalho e a formação pedagógica dos professores. Portanto, trata-se de uma forma de estabelecer princípios de uma “filosofia das práxis, destinada a compreender as articulações da existência coletiva dos homens para mudá-la, aprimorando-a, libertando-a de todas as formas de alienação e de opressão.” (SEVERINO, 2007, p.205).

Tomando a existência humana enquanto um amplo conjunto de processos sempre inacabados e em permanente curso (FREIRE, 2005; LUKÁCS, 2010), apoiamo-nos na leitura de Severino (2007) para compreender e delimitar essa existência histórica e em sociedade proposta por Marx, Engels (2001; 2007) como uma totalidade passível de ser dialeticamente investigada. Desta forma, a existência do ser humano pode ser analiticamente subdividida em três esferas: *a esfera da prática social*; *a esfera da prática produtiva*; e *a esfera da prática simbolizadora*. Portanto, a partir da necessidade de desvelar uma situação existencial desumanizadora, complexa e relacional na constituição da docência universitária, organizamos esse dossiê de forma a expor não só a docência universitária como um eixo articulador de tais dimensões, mas a *posição* (PINTO, 1993) dos professores universitários bem como suas situações de opressão e alienação a ela articuladas.

Munido deste dossiê e suas análises, podemos compreender de forma relacional as problemáticas e justificativas encontradas no discurso dos professores passíveis de serem problematizadas. Logo, a partir deste panorama, podemos futuramente em outros trabalhos propor um *Diálogo Problematizador*, de forma a identificar falas significativas do professorado universitário no processo de *codificação-descodificação-codificação* (FREIRE, 2005) como os elementos concretos resultantes tanto de sua resistência quanto de sua adaptação às

situações-limites, não só denunciando seu estado de desumanização, mas também anunciando a possibilidade concreta de emancipação contida na própria denúncia.

Apesar dessas longas primeiras palavras, espero que o leitor deste trabalho possa, neste momento, ter compreendido os motivos que me levaram a pesquisar a docência universitária e as escolhas teórico metodológicas que estabeleci nesta investigação. Estou certo de que, neste processo, cometi erros, mas espero alcançar ao menos dois grandes objetivos que para mim são imprescindíveis em qualquer investigação acadêmica: a coerência teórico prática interna do trabalho e com o mundo a que ele busca representar e o compromisso ético e político de tocar, a partir do diálogo presente no processo investigativo, todos os sujeitos envolvidos nessa pesquisa, evidenciando a importância de resistir à histórica desvalorização dos professores brasileiros a partir da ação-reflexão crítica e transformadora (FREIRE, 2005) sobre a formação e o trabalho docente.

Devo ressaltar ao leitor que compreendo o tamanho deste desafio ao mesmo tempo que me tranquilizo, pois as escolhas, os pressupostos e as características aqui descritas, revelam uma longa jornada que apenas se inicia nesta tese, criando condições para o levantamento de uma série de questões, necessidades e ações de pesquisa e ensino para todo o resto de minha vida acadêmica. Talvez seja por isso que esse trabalho não se compromete a trazer respostas, mas em tentar compreender um panorama geral e, quem sabe, contribuir para um olhar mais atento e valorativo para a docência universitária suscitando sua potencialidade humanizadora.

CAPÍTULO 1 - O AUTORITARISMO ESTATAL E A CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

“Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem”

Bertolt Brecht

Quando nos preocupamos em compreender a constituição da docência dos professores universitários não podemos deixar de fazer referência ao imaginário social planejado e cambiante presentes na sociedade brasileira, ou seja, nas representações sociais de sucesso profissional, de alta intelectualidade acadêmica dos professores, de autonomia e liderança a respeito de sua docência e de sua participação no processo formativo dos cursos superiores, lhes garantindo um papel central diante da responsabilidade pelo desenvolvimento nacional. Entretanto, de acordo com Souto (1995), não há uma preocupação maior em modificar tais estereótipos, ou mesmo em adentrar com maior profundidade no que se refere concretamente à docência e seus sujeitos, de forma que não se superam posições contraditórias que ora os representam meritocraticamente como vítimas e heróis por obter sucesso em um sistema educacional já sucateado, ora os culpabiliza de não fazer nada frente às ineficiências educacionais e a necessidade de ampliar a eficácia da universidade nacional. De acordo com a autora, “Mantém-se um conveniente desconhecimento sobre a diversidade de razões, interesses, ações, produções, motivos e representações que constroem o cotidiano vivido de cada um dentro da universidade. (SOUTO, 1995, p.293). Esse desconhecimento, impede uma visão e resposta mais concreta e rigorosa da sociedade e dos próprios professores universitários a respeito de seu papel social, principalmente em instituições públicas de ensino superior. A autora aponta ainda como possíveis causas a falta de uma maior compreensão contextual e histórica das atividades requisitadas e cobradas na carreira docente universitária, de suas condicionantes e potencialidades, que revelam e mantêm ocultas uma hegemonia quanto à forma elitista e desumanizadora com que se constrói e se apropria o saber no Brasil.

Tais representações, devido a sua dinamicidade mercadológica e capacidade constitutiva também afetam a própria compreensão que os

professores universitários têm sobre sua docência criando uma aceitação sobre uma função institucional e profissional já idealizados e cristalizados na universidade (SOUTO 1995; CUNHA, M. 1999a; 2007a; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014). Consequentemente, ao aceitar e não refletir sobre tais elementos os professores universitários mantêm a roda que os oprime, ao mesmo tempo que impedem um maior reconhecimento e compreensão de sua importância transformadora para a sociedade brasileira (FREIRE, 1962) inviabilizando formas alternativas de atuação em contraposição à sua rotina já consagrada. É com esse objetivo que busco nesta pesquisa apresentar um pouco da complexidade inerente à situação e posição sócio histórica dos professores universitários brasileiros a fim de problematizar as representações sobre a docência universitária e denunciar as práticas já cristalizadas na cultura universitária que os oprimem enquanto membros do gênero humano (CRUZ; BARZANO, 2012).

O ser humano é um ser social cuja existência é histórico-dialética, ou seja, um ser que ao mesmo tempo que é um ser ativo capaz de transformar a realidade e a si mesmo, não é capaz de dissociar-se plenamente da trama histórico-cultural a qual o constituiu, tendo nela a base condicionante de sua ação cotidiana e transformadora (FREIRE, 2005; LUKÁCS, 2010). Portanto, a fim de compreendermos a constituição da docência no ensino superior, como uma ação sócio historicamente condicionada, penso ser preciso, em um primeiro momento, compreender como se desenvolveu a atual dinâmica institucional da universidade brasileira e seus vínculos com as intencionalidades e ideologias externas a ela.

Nessa mesma lógica, Cunha M. (2013) defende que não há professores no vazio, uma vez que o professor se constitui em uma dada instituição cultural e humana, detentora de valores, objetivos e expectativas próprias, delineando o desenvolvimento social e profissional do seu *fazer* e do seu *ser* docente. Portanto, para a autora as pesquisas relacionadas à formação de professores precisam estar atentas aos espaços contextualizados de desenvolvimento docente. Assim, sustentam-se perguntas como: “o que é a universidade?”; “quais seus princípios, estrutura, objetivos e que relações ela vem estabelecendo historicamente com o meio social e produtivo que a subsidia?”; “como tais elementos condicionam o desenvolvimento da docência universitária na contemporaneidade?”.

Desta forma, é inegável que a universidade de hoje, enquanto instituição social (CHAUÍ, 2000) – mesmo buscando ingenuamente

isolar-se no mito da *torre de marfim* (JOSPIN, 1998; TRINDADE, 2000a) – está exposta à concreta e contraditória realidade. E como tal, independentemente do nível de autonomia que tenha ou que deseje ter, a universidade está sempre condicionada às múltiplas intencionalidades políticas, a diversos posicionamentos éticos e aos inúmeros objetivos econômicos e pedagógicos de seu tempo (RANIERI, 2000). Elementos estes, muitas vezes naturalizados em uma dinâmica social e institucional conservadora e que, por vezes, apresenta-se de forma dependente do capital financeiro globalizado configurando-se como uma instituição mercantil e produtivista, escapando à sua potencialidade humanizadora (TRINDADE, 2000; PEREIRA, 2009; FREIRE, 1962). Portanto, buscamos neste capítulo compreender a origem do ideal de *auto-organização* e da *autonomia* da ciência e das instituições universitárias brasileiras contemporâneas, bem como compreender como cotidianamente confrontam-se com as políticas educativas e científicas governamentais condicionantes fortemente associadas ao poder econômico dominante e que trazem profundas marcas sobre a atual docência universitária (TRINDADE, 2000c).

Na literatura relacionada à docência no ensino superior e a pedagogia universitária (TRINDADE, 2000; CUNHA, M., 2005; 2010; ISAIA, BOLZAN, 2007; PIMENTA, ALMEIDA, 2011; BIANCHETTI, L.; ZUIN, 2012; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014;) tende-se a dizer que a partir da internacionalização da universidade e da mercadorização da educação, o empreendimento científico e a formação humana, ambos gestados na universidade brasileira, cedem às intencionalidades produtivas do capital financeiro pós-industrial. É nesse sentido que concordo com Trindade (2000) quando, refere-se à universidade como se esta estivesse em *ruínas*. Essa simbologia ilustra como a atual Universidade Operacional, (CHAUÍ, 2000), enquanto esfera social e simbólica pública, está a serviço do capital privado internacional, auxiliando na determinação conservadora da sociedade brasileira aos moldes da ideologia neoliberal. Nesta, todas as instituições de ensino, nos mais diversos níveis e modalidades, são avaliadas a partir de sua *eficiência* e *eficácia* restringindo as dimensões produtivas, simbólicas e sociais ao valor de mercado internacional (TRINDADE, 2000a; RIBEIRO, 2009; FRIGOTTO, 1999). Portanto, contraditoriamente aos ideais humanistas e nacionalistas baseados no racionalismo e na busca pelo senso crítico, que marcam a ascensão da ciência e da universidade

no mundo moderno (PEREIRA, 2009; CHALMERS, 1993; HESSEN, 1999), a atual universidade operacional,

[...] não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas. (CHAUÍ, 2000, p.222)

Entretanto, enquanto condição histórica, não podemos simplesmente aceitar a atual contradição desumanizadora da universidade enquanto agência de reprodução social e cultural (GIROUX, 1997; TRINDADE, 2000). Ao reconhecermos que a universidade é uma criação fundamentalmente humana, buscamos radicalmente problematizar o que parece já estar cristalizado em sua estrutura, objetivo e função, desconstruindo qualquer tipo de determinismo seja ele fatalistamente pessimista ou ingenuamente positivo (FREIRE, 2005). Logo, a Universidade é necessariamente um constructo social, uma arena ideológica em permanente mutação que possui vários e distintos modelos de universidade em convivência e disputa. Desta forma, para atender e suscitar as transformações emancipadoras e não mercadológicas exigidas pela atual realidade universitária concreta, nunca podemos naturalizá-la ao ponto de causar uma espécie de rigidez conservadora de suas estruturas institucionais e científicas, velando as suas diversas contradições e as múltiplas relações de disputas e resistências.

Como expressão histórico-cultural dos seres humanos, a Universidade está em um constante processo de constituição e de desenvolvimento (CHAUÍ, 2000). Por isso, neste primeiro capítulo espero apresentar e problematizar a partir do contexto histórico, social e formativo e do desenvolvimento da atividade docente, a própria instituição universitária e sua suposta autonomia frente aos papéis que desempenha na sociedade contemporânea brasileira. De forma a suscitar a compreensão de que, como uma produção humana, a universidade brasileira e a docência de seus professores precisam estar a serviço de uma sociedade em trânsito (FREIRE, 1962; 2011b; 2011d) que demanda uma universidade autêntica, dedicada a seu tempo e espaço concretos *“Para que, preocupando-se com o real e verdadeiramente com o*

universal, não se sinta em contradição ao se preocupar com o local regional.” (FREIRE, 1962. p.3).

Assim, a universidade – mesmo a elitista – não pode ser conservadora e alheia à realidade, pois esta exige de seus profissionais a corajosa abertura aos contextos local, regional e nacional, levantando suas problemáticas e ampliando criticamente os horizontes de transformação da sociedade de forma a promover, democrática e criticamente, o desenvolvimento social, cultural, político e econômico do país. Qualquer elite que não esteja vinculada conscientemente e concretamente à sua realidade está fadada a subserviência e ao esquecimento; o que no caso brasileiro – país globalmente periférico – é característica fundante de uma ordem produtiva, social e politicamente dependente do mercado internacional (FERNANDES, 2005). Portanto, não podemos negar as raízes histórico culturais condicionantes da sociedade brasileira, mas a partir de seus limites criar novas condições para que possamos todos compreender analiticamente que o presente opressor e alienante de suas instituições é o resultado de um passado autoritário e violento e, que, ao serem demarcadas e problematizadas as marcas dessa opressão ainda presente na atualidade, potencializam-se resistências para um amanhã mais democrático e igualitário para todo cidadão brasileiro.

1.1. CONSTRUINDO UM OLHAR CRONOLÓGICO SOBRE A UNIVERSIDADE, A CIÊNCIA E O PODER

A história da universidade enquanto instituição social (CHAUÍ, 2000) mostra seu movimento e incompletude, sempre atrelados às intencionalidades e necessidades histórico-culturais e econômicas dominantes de seu tempo criando paulatinamente uma forte relação com a ciência. Portanto, na tentativa de traçar uma cronologia sobre a instituição percebemos que, dentro de determinantes históricas, materiais, simbólicas e sociais, gradativamente, ambas, universidade e ciência vão sendo tuteladas pelo Estado em suas mais diferentes formas históricas, estando sua produção, liberdade e autonomia acondicionadas às necessidades, objetivos e intencionalidades impostas pelo poder político e econômico dominante. Ao ponto de transformar a ciência em um instrumento burguês dedicado a dar sobrevida ao capital em suas mais diversas crises estruturais, seja dando sustentáculo ideológico para

a dominação tecnocrática, seja na qualificação técnica provenientes da inovação tecnológica e científica diante do mercado consumidor, dos meios de produção e/ou da superexploração do trabalho proveniente do proletariado (ANTUNES, 2004; TRINDADE, 2000).

1.1.1. Entre a forma e a função da Universidade: Períodos e modelos institucionais em disputa.

De acordo com Trindade (2000a), ao compreendermos a dimensão histórica em que a universidade está inserida podemos reconhecer quatro grandes períodos bem demarcados cronologicamente que a adequam e a ressignificam dando-lhe distintos valores sociais, políticos e econômicos coerentes às transformações de seu tempo. São elas: a Universidade Medieval, a Universidade Renascentista, a Universidade Científica e a Universidade Estatal.

É na idade média – mais precisamente no século XII – que surge a universidade sob forte proteção da igreja romana. Apoiada na escolástica e no trabalho dos copistas, é institucionalizada para preservar o legado do conhecimento Greco-Cristão, atuando principalmente na formação de magistrados e clérigos. Por isso, abarca vários domínios do saber como a Teologia, o Direito Romano e Canônico, a Medicina, a Astronomia e as Artes. Sua origem se dá de duas formas: inicialmente espontaneísta e dispersa e posteriormente apenas por bula papal ou imperial. A origem espontânea da universidade se deu tanto através de corporações de professores em ofícios – como é o caso da Universidade de Paris – quanto de estudantes nobres – como a universidade de Bolonha – sempre articuladas aos interesses pela formação intelectual da elite aristocrática dominante (TRINDADE, 2000a). Com a ampliação dos interesses estratégicos da igreja e dos impérios sobre as universidades como centros de formação intelectual, instaura-se nos séculos XII e XIII uma expansão dessas instituições por toda a Europa, surgindo, por exemplo, a universidade de Toulouse na França; Oxford e Cambridge na Inglaterra; Siena, Pavia e Nápoles na Itália; Salamanca e Valencia na Espanha; Coimbra em Portugal; dentre outras. Entretanto, mesmo com uma origem e expansão fortemente influenciada pelas intencionalidades políticas dominantes frente a constituição de tais elites, a formação foi preservada como uma atividade livre e autônoma de cada instituição (TRINDADE, 2000a).

Deste período podemos extrair que a formação profissional de um ofício foi o principal objetivo da universidade medieval e, talvez, pelas especificidades dos saberes nele desenvolvidos, seja a autonomia universitária um critério essencial para o desenvolvimento do domínio de um saber, forjando, mesmo em períodos fortemente totalitários e absolutistas, como é o caso da Idade Média, a identidade formativa da instituição até hoje vigente. Outro ponto interessante é notar que nem sempre a universidade teve como parâmetro a produção de conhecimentos científicos nos moldes dos tempos atuais uma vez que, de acordo com Villas-Bôas (1996) os conhecimentos técnicos e científicos possuem uma estreita interrelação que, na idade média, devido as demandas do sistema político e produtivo medieval ainda não haviam sido plenamente articulados. De acordo com a autora,

Muito embora a ciência existisse desde o início da civilização, ainda que sem qualquer finalidade técnica definida, ela só adquire certo estatuto de independência – do ponto de vista de suas conclusões e princípios técnicos – quando se torna indispensável a navegação [...] À medida que o conhecimento técnico e científico estreitam suas inter-relações, seus efeitos se fazem notar na infraestrutura econômica; e à medida que a estrutura política da sociedade recorre a essas tradições do saber, enquanto instância de justificação de nova lógica das coisas, mesmo em sua dinâmica especulativa, ciência e técnica vinculam-se cada vez mais – em métodos, investigações e descobertas – às leis que regem a evolução do meio social. (VILLAS-BÔAS, 1996, p.6)

O segundo período intitulado Universidade Renascentista se dá justamente nessa relação, ainda inicial, entre técnica e ciência (séc. XV e XVI), na transição entre o feudalismo e o capitalismo comercial das grandes navegações que vem acompanhado do renascentismo italiano e do impacto da Reforma e da Contrarreforma da igreja Católica (TRINDADE, 2000a). Esse período foi importante para o abandono da hegemonia teológica principalmente nas universidades de Florença, Roma, Nápoles e da Academia Neoplatônica onde resgata-se o pensamento clássico da antiguidade valorizando a razão individual e as

evidências empíricas no reconhecimento e investigação da natureza. Logo, rompe-se com a escolástica conservadora e os modelos teocêntrico da idade média.

Entretanto, tal desenvolvimento deu-se de forma desigual por toda a Europa, surgindo modelos mistos de universidades como é o caso de Louvain (1415) situada entre a França e a Alemanha. Essa influência acaba por introduzir nas instituições universitárias alemãs uma espécie de humanismo literário que alcança seu ápice no antropocentrismo estabelecido a partir da crise da Igreja Católica. De acordo com Trindade (2000a), a Reforma e a Contrarreforma da Igreja introduziram um corte religioso radical nas universidades alemãs sendo a reforma protestante, em Wittenberg, um divisor de águas para a criação de universidades livres da influência religiosa durante todo o século XVI, abrindo-se para o humanismo clássico e o desenvolvimento acelerado das ciências nos séculos seguintes.

O terceiro período denominado por Trindade (2000a) como Universidade Científica, aprofunda o racionalismo do período anterior. Neste, as Universidades foram fortemente marcadas pelas descobertas científicas do século XVII e do Iluminismo do século XVIII, valorizando a razão, o espírito científico crítico e a tolerância religiosa. Na passagem do capitalismo comercial para o capitalismo industrial cujo ápice é a revolução industrial inglesa, inicia-se o processo de institucionalização da ciência nas universidades articulada aos interesses pungentes da burguesia em forte ascensão (TRINDADE, 2000a). Foi na transição entre esses dois séculos que no seio das universidades surgem importantes descobertas nas Ciências Naturais, estabelecendo a investigação científica como uma atividade organizada e controlada por complexos mecanismos sociais e de financiamento, estabelecidas de acordo com as intencionalidades produtivas dominantes (VILLAS-BÔAS, 1996).

As relações entre o desenvolvimento da ciência e os sistemas de forças produtivas ficam claros por exemplo quando analisamos o avanço científico da geologia e da paleontologia devido, em grande parte, ao advento da mineração, como atividade essencial a matriz energética do capital industrial inglês (VILLAS-BÔAS, 1996). Outro exemplo, agora no âmbito da Microbiologia e da Medicina, pode ser compreendido quando analisamos a produção de produtos fermentados como cervejas, vinhos, queijos, e o curtimento de peles empiricamente desenvolvidos desde a antiguidade no mercado francês. Com a ampliação da demanda comercial, houve uma desestabilização dos conceitos técnicos

rudimentares de sua produção; foi então que Pasteur – professor universitário em Dijon – a pedido e incentivo de vinicultores e cervejeiros lança as bases de um novo campo de investigação à época, demonstrando que toda forma de fermentação e decomposição orgânica ocorrem a partir da ação de micro-organismos vivos, revolucionando os modelos abiogênicos até então dominantes. A partir de seus estudos, a bacteriologia se desenvolve resultando em várias contribuições técnicas e científicas como a pasteurização e a teoria das doenças patogênicas (VILLAS-BÔAS, 1996; COLLINS, PINCH, 2003).

Desta forma, as exigências crescentes do comércio e da indústria às universidades se dirigiam aos setores técnicos do conhecimento estabelecendo uma direta associação entre ciência e a tecnologia, ampliando, assim, o status do empreendimento científico moderno. É nesse momento que se institucionalizam as academias científicas e são inseridas nas universidades as primeiras cátedras científicas, os primeiros observatórios, museus, jardins botânicos e laboratórios científicos. *“A entrada das ciências nas universidades vai alterar irreversivelmente a estrutura da instituição, limitada anteriormente às ciências ensinadas nas faculdades de medicina e artes sob a denominação de filosofia natural.”* (TRINDADE, 2000a, p.15).

Entretanto, não podemos ser ingênuos e compreender a ciência e a tecnologia de forma salvacionista (AULER, DELIZOICOV, 2001), pois se ao mesmo tempo em que tais empreendimentos avançaram criando condições objetivas de ampliar a qualidade de vida dos seres humanos, proporcionalmente cresce a desigualdade e a miséria causada pelo desenvolvimento do capital industrial, que fez uso de tais conhecimentos despolitizando-os para subordinar as forças produtivas humanas ao ritmo desumano da produção maquinal (VILLAS-BÔAS, 1996).

Nessa lógica, a universidade e a ciência que dela emana – mesmo a partir de ideais positivistas – não é neutra e sim política ao tornar-se uma instituição que, para desenvolver-se a partir de recursos providos pelo setor público e privado, toma um partido diante do desenvolvimento econômico e cultural, muitas vezes se isentando das consequências sociais de sua produção. Entretanto, é importante destacar que neste período, mesmo atrelada ao comércio e à indústria permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e avanços científicos e tecnológicos, a formação humanística nunca deixou de ser um sustentáculo da instituição universitária, principalmente posterior à

revolução francesa que concebe, mesmo que de forma elitista e burguesa, uma educação pública nacional comprometida com a formação do cidadão (RANIERI, 2000). Portanto, ambos, formação humanística e produção de conhecimentos científicos, acabam por ser os elementos norteadores do desenvolvimento da universidade moderna. Esta, mesmo que elitizada, apresenta uma grande importância para o desenvolvimento social e econômico nacional, sedimentando uma nova forma de relação entre o Estado, a ciência e o poder (TRINDADE, 2000a).

Por conseguinte, no quarto e último momento, denominado de Universidade Estatal (TRINDADE, 2000a), as formas e objetivos das instituições universitárias e as relações entre a ciência nelas produzida não seguem um modelo único, associando-se a distintos interesses e objetivos governamentais a partir das diversas necessidades econômicas, políticas e sociais de cada nação. O que as une então é que nesse período há um processo de estatização das universidades, abolindo o monopólio corporativo dos professores até então vigente. É nessa lógica que se iniciam a partir de diversas revoluções e conflitos dos séculos XVII e XVIII o rompimento definitivo com as universidades baseadas em modelos medievais e renascentistas distribuídas por toda a Europa, estabelecendo o papel estrutural das universidades modernas para o desenvolvimento nacional.

A partir da tutela e do financiamento do Estado, a pesquisa científica e o ensino universitário são concebidos como princípios inerentes às universidades modernas alcançando seu ápice na institucionalização da ciência via universidade estatal em meio ao surgimento das indústrias do século XIX (MOTOYAMA, 1985). Tais princípios se materializam de formas distintas entre as universidades francesas – mais voltadas a um modelo funcionalista e profissionalizante – e às universidades alemãs idealistas – mais voltadas ao desenvolvimento científico e da moral nacional (PEREIRA, 2009).

As universidades francesas do século XVIII e início do século XIX – também denominadas de napoleônicas –, diferentemente dos outros períodos, caracterizaram-se pela forte influência do Estado imperial na garantia da criação de quadros humanos técnicos para a manutenção da soberania nacional, ou seja, a universidade era vista como espaço estratégico na dinâmica social e de poder, centralizando seus esforços em uma formação conservadora e profissionalizante baseada na formação de competências técnicas para os ofícios inerentes à estrutura estatal. Para tanto, era forte o controle do Estado frente às

universidades e suas atividades, estabelecendo, por exemplo, a nomeação dos professores atuantes por via de um conselho absoluto, transformando a universidade em um instrumento de poder imperial. Esse poder se expressava na criação de uma rígida estrutura de escolas, liceus e faculdades profissionalizantes (Direito, Medicina, Letras e Ciências) e a *École Normale* que se dedicava a formação de professores das Ciências e das Letras (TRINDADE, 2000a; 2000b).

Embora esse modelo tenha tido grande influência em vários países europeus e latino-americanos ele nunca foi concebido como um modelo de excelência científica ou moral, devido a ênfase utilitarista, hierárquica e conservadora da universidade (PEREIRA, 2009). Entretanto, não é pelo autoritário controle interno e externo das universidades francesas e seu foco no ensino profissionalizante que elas deixaram de produzir conhecimentos científicos; a diferença está no fato de que essa produção acaba sendo administrada para setores estratégicos de especialização relacionados ao comércio, a indústria e à guerra, importantes setores necessários à manutenção do Estado imperial francês (VILLAS-BÔAS, 1996; TRINDADE, 2000b; PEREIRA, 2009).

Em contraposição ao modelo francês conservador e profissionalizante, em 1808 no contexto alemão, por influência de Wilhelm von Humboldt na organização da Universidade de Berlim, a universidade institui seu papel transformador – característica que hoje, muito mais no plano discursivo que real, ainda associamos à instituição universitária (PEREIRA, 2009). Portanto, paradoxalmente, o modelo alemão é referência para a Universidade moderna, mesmo tendo pouca existência concreta nas atuais instituições, o que levou muitos críticos a compreendê-lo como um modelo idealista (RANIERI, 2000).

A partir dos pressupostos humboldtianos a universidade é entendida como uma entidade livre na busca da verdade, da ciência, do bem público e de uma nação moralmente forte em permanente formação. É neste modelo que adquirem forma concreta os princípios da autonomia, auto-organização e da liberdade universitária interessada no bem da nação, estando a universidade acima de qualquer interesse corporativista interno de estudantes e professores ou externo a instituição, seja do Estado, da religião, ou do poder econômico (PEREIRA, 2009).

Entretanto, como justificar uma instituição estar atrelada ao Estado sem que este a controle? Para Humboldt – de forma inovadora – o espírito nacionalista se diferenciava do Estado em si, sendo a nação

sempre uma construção a *devoir* e que só poderia ser alcançada por via da contribuição da educação e da reflexão moral e humanística realizada na universidade frente à estrutura do Estado vigente (TRINDADE, 2000a). Portanto, a universidade no modelo idealista alemão não é um agente meramente regulador e regulado para manter o poder e a estrutura do Estado, como no caso francês, mas é concebida como um meio de desenvolvimento da nação e do indivíduo pela formação intelectual, moral e científica, concedida a partir da estrutura e do financiamento público (PEREIRA, 2009). Desta forma, cabe à universidade alemã ser um dos espaços em que o próprio Estado é permanentemente tencionado frente aos valores éticos e políticos que o estruturam buscando alcançar uma elevação cultural e moral do país.

Portanto, para Humboldt, o conceito de universidade constitui-se a partir de duas tarefas indissociáveis entre si: o desenvolvimento máximo da ciência objetiva e a formação subjetiva intelectual e moral do indivíduo e da nação, que podem ser alcançadas a partir de condições internas e externas. A condição interna estaria no esforço do indivíduo em ambas as tarefas e a externa relacionada à estrutura e o financiamento estatal da instituição (PEREIRA, 2009). Para que seja possível ampliar o desenvolvimento intelectual e moral do país e dos indivíduos, fez-se necessário garantir a liberdade e autonomia das instituições universitárias, tanto no âmbito didático quanto no científico, administrativo e financeiro (PEREIRA, 2009). É com essa lógica que se propõe nesse modelo a indivisibilidade do saber promovido pelo ensino e a pesquisa como um caminho para a constante promoção do conhecimento e da sociedade alemã (TRINDADE, 2000a; PEREIRA, 2009).

A produção do conhecimento no projeto de Humboldt não se centraliza na pesquisa como é comum nas universidades contemporâneas (CUNHA, M., 2005; 2010; BAZZO, 2007; PIMENTA, ALMEIDA, 2011; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014.), mas há uma espécie de associação programática e orgânica entre o ensino e a pesquisa, uma relação dialética que une professores e alunos na reflexão crítica e criativa para cultivar a ciência e alcançar novas soluções para os problemas da sociedade humana (PEREIRA, 2009). Sendo que, embora incorporem questões econômicas, tais problemas não seriam reduzidos a elas, ampliando o olhar sobre sua totalidade objetiva e subjetiva.

Podemos afirmar que as formulações e pressupostos apresentados por Humboldt para as universidades alemãs, principalmente no que se refere à indissociabilidade entre pesquisa e

ensino para o desenvolvimento da ciência e da nação e a autonomia universitária, que garantiria a liberdade para o desenvolvimento da ciência e do pensamento crítico, estabeleceram muitos dos parâmetros da universidade estatal moderna. Parâmetros que ao serem confrontados com as relações econômicas, simbólicas e sociais trazem as complexas e contraditórias relações entre sociedade, conhecimento e poder, tendo seu currículo, objetivos e métodos de ensino universitários reinterpretados nos mais diferentes contextos ao longo dos séculos XIX e XX (TRINDADE, 2000a; PEREIRA, 2009). É nessa lógica que o direcionamento institucional voltado ao desenvolvimento científico e independente do Estado, proposto pelo modelo alemão, encontra nas universidades britânicas um solo fértil, readequando-se na relação entre a produção de conhecimentos à lógica capitalista e a relação entre a dinâmica institucional e o Estado aos moldes do liberalismo⁸ inglês, influenciando posteriormente grande parte das universidades americanas⁹.

De acordo com Pereira (2009) apesar de as ideias da Humboldt ainda hoje serem relevantes e influentes sobre a universidade contemporânea, nos últimos 200 anos seus pressupostos e ações foram negligenciados e substituídos por objetivos menos nobres ligados à reprodução da luta de classes geralmente ocultas durante o desenvolvimento do capital. Entretanto, com as contradições provenientes das lutas sociais e políticas dos últimos séculos, mesmo ao molde burguês, conquista-se a educação e a cultura como direitos constitucionais fundamentais, trazendo à tona a contradição inerente a universidade concreta que, ao mesmo tempo que é elitizada, opera com a ideia da democratização do saber (CHAUÍ, 2000). Nessa mesma lógica, Trindade, (2000a) relata que a intensificação das relações entre ciência e poder tanto mudaram as relações das universidades com o Estado e a sociedade quanto os próprios paradigmas científicos,

8 Enquanto ideologia dominante o liberalismo é uma forma de organização da visão de mundo cujas categorias centrais são o individualismo, a liberdade econômica, a propriedade privada, a segurança e a justiça burguesa na manutenção desta, configurando-os como sustentáculos para a acumulação ampliada do capital (FRIGOTTO, 1999).

9 Este dado nos é importante, uma vez que o modelo universitário americano é uma das principais referências no desenvolvimento da atual universidade brasileira, principalmente posterior ao golpe militar de 1964 que definiu em grande parte os objetivos e a estrutura de nossas universidades.

orientando-os a partir de sua eficácia em termos econômicos e militares. Desta forma, nas sociedades industriais expansionistas do século XIX e início do século XX a ciência e sua organização se tornaram um problema essencialmente sociopolítico e não só epistemológico.

As visões salvacionistas e deterministas (AULER, DELIZOICOV, 2001) sobre o empreendimento científico ampliam a interdependência construída entre a ciência, a universidade, o Estado e a sociedade, principalmente na relação entre ciência de *base* e *aplicada* voltadas para uma justificação no âmbito civil e militar. Não é por acaso que o empreendimento científico alcança seu ápice de legitimação social e simbólica no pós-guerras (TRINDADE, 2000a). Portanto, devido às condicionantes históricas, seria ingênuo imaginar que o sistema científico moderno se desenvolveria de forma autônoma e livre de influências políticas distante das relações de controle de um poder hegemonicamente instaurado. De forma que é irreal imaginar que o papel do conhecimento estaria circunscrito meramente ao campo metafísico dos objetos, como queriam os positivistas, buscando evitar as inevitáveis subjetividades e intencionalidades sobre o empreendimento científico ou que a ciência é naturalmente boa e que, portanto, mesmo com o desenvolvimento da bomba atômica, opera necessariamente para o desenvolvimento humano.

A escola de Frankfurt, a partir de prismas diversos, mostra como a produção cultural e, por consequência, a científica tem sido refém do sistema produtivo capitalista de forma a constituir-se em um objeto da indústria cultural contribuindo para a evolução crescente do poder dominante, violento e autoritário do capital, seja na sociedade industrial ou da informação (BIANCHETTI, ZUIN, 2012; GIROUX, 1986). De acordo com Trindade (2000a), existem pelo menos quatro fases que expõem uma espécie de desvelar desse processo de codesenvolvimento entre ciência e Estado no século XX e que diferem em muito do quadro ideológico conceitual humanístico do século XVIII – o berço da ciência moderna.

A primeira fase se inicia a partir da intencionalidade expansionista de países europeus que culminaram nas duas guerras mundiais e o fim da crença em um futuro pacífico. Mesmo que o desenvolvimento científico em sociedades industriais estivesse fortemente condicionado à economia é no contexto da guerra fria, em países economicamente e geopoliticamente dominantes, que a ciência e a tecnologia ganham um vasto conjunto de recursos públicos para financiar pesquisas de desenvolvimento militar e, em especial, sobre o

desenvolvimento tecnológico e em áreas das Ciências Naturais, tendo a *inovação* o alicerce do capital industrial e da economia da época.

Na segunda fase, a partir da década de 1960, intensificam-se as relações contraditórias entre a ciência e o sistema produtivo capitalista, de forma que ao mesmo tempo em que se ampliam a produção e o consumo de produtos tecnológicos cresce a desigualdade de acesso a tais bens de consumo. A ciência e a tecnologia tornam-se os eixos centrais da vitalidade econômica na competição capitalista global de forma que, desde a primeira Guerra Mundial, ciência e tecnologia tornaram-se fatores imprescindíveis à soberania nacional. Assim, as próprias guerras foram tornando-se cada vez mais tecnológicas (MOTOYAMA, 1985). A bomba atômica, o impacto social e ambiental do desenvolvimento tecnológico e as diversas guerras e conflitos subsequentes, tornaram a contradição entre o desenvolvimento científico e social tão evidente que vários coletivos da esfera social questionaram o risco deste tamanho desenvolvimento para a sobrevivência humana, tanto no que se refere ao meio ambiente quanto ao trabalhador em um sistema produtivo fortemente automatizado. Evidência-se então, ao menos no plano acadêmico e militante, o caráter político e econômico da ciência desmistificando a concretude de seu ideal humanista (AULER, DELIZOICOV, 2001; DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2011).

Foi essa desilusão que marcou a terceira fase da relação entre ciência, tecnologia e sociedade: os cientistas são vistos como instrumentos do poder tecnocrático em vigor, insensíveis às transformações e aos impactos do capital sobre o ambiente e a vida humana. É com esse descontentamento que a indústria de alta tecnologia e o sistema econômico global acabaram sendo objetos de críticas, de forma a reduzir o ritmo das pesquisas tidas como prejudiciais ao meio socioambiental. Entretanto, nos anos 1970, tem-se o início de mais uma crise estrutural do capital (SANTOS NETO, 2014; CHAUI 2000). Como aponta a quarta e última fase, a economia passa por um momento de incertezas motivadas pelos altos preços do petróleo, o que faz a indústria pesada baseada no fordismo e taylorismo fundadas no liberalismo keynesiano¹⁰ entrar em crise, abrindo espaço para a era da

10 De acordo com Santos Neto (2014), o Fordismo associado ao Taylorismo alicerçados em bases liberais representou o aperfeiçoamento da divisão social do trabalho na intensificação da exploração do trabalho ao submeter a produção do trabalhador a um movimento maquinal, padronizado e uniforme em linhas de

microeletrônica, da automatização e da robotização da sociedade (TRINDADE, 2000a). Assim, entra em cena o Toyotismo ou a “acumulação flexível” que concebe sobre a produção industrial um trabalhador polivalente e multifuncional empregando uma fluidez ao processo produtivo e exigindo-o uma maior intelectualização (SANTOS NETO, 2014). Nessa lógica, a pesquisa científica na universidade associada ao mercado amplia ainda mais sua importância tanto na formação de recursos humanos competentes quanto na produção simbólica e material especializada e inovadora. O que do ponto de vista da produção global acaba por alargar o fosso da produção e do consumo de bens simbólicos e culturais entre países dominantes e países periféricos, induzindo cada vez mais a uma especialização do capital cultural científico para fins produtivos em currículos especializados e predeterminados pelo mercado internacional (VILLAS-BÔAS, 1996). Intensificam-se as relações de produção e dependência entre países periféricos detentores de recursos e produção de base e os países centrais fornecedores de produtos industriais, tecnologia e gestores financeiros do mundo, induzindo a uma espécie de neocolonismo (SANTOS, 2002; PANSARDI, 2011).

Podemos então perceber que os sucessos da ciência, bem como as relações de financiamento para a sua produção e reprodução, tornam as relações entre a comunidade científica, o Estado e as instituições de ensino superior mais complexas, caracterizando o conceito de autonomia, quase que uma entidade mitológica. Nas palavras de Frederico Mayor, diretor-geral da Unesco, a situação da produção do conhecimento na atualidade é paradoxal, uma vez que é visível uma “[...] *contradição entre cientistas que dependem crescentemente dos recursos do Estado, mas não querem ser governados por ele e os governos que querem planejar a pesquisa e orientá-la para os setores economicamente mais promissores.*” (MAYOR, FORTI, apud. TRINDADE 2000a, p.21).

1.1.2. Possíveis articulações entre a autonomia universitária, a ciência e o capital

montagem garantindo uma produção de qualidade padrão e em um menor tempo possível.

Ao percebermos a histórica relação de dependência entre a ciência, o Estado e o setor econômico de financiamento não podemos ser ingênuos e acreditar que, embora desejável, seja consenso a lógica humbolditiana de que por ser a universidade um potencial espaço de desenvolvimento humano, esta precisaria ter respeitada sua autonomia. Portanto, questionamos: de onde vem a necessidade da autonomia universitária contemporânea se existe uma intencionalidade de controlar a produção científica? Seria a autonomia dos professores e pesquisadores que ali trabalham uma forma de resistência?

Apesar de ser ampla a quantidade de epistemólogos que trabalharam sobre a construção do empreendimento científico na compreensão de que este não é neutro, plenamente objetivo e nem representa uma verdade absoluta sobre a natureza – destacando aqui as contribuições tanto de Khun, Bachelard quanto de Fleck – foi na sociologia da ciência, mais precisamente com Bourdieu (1992), que conseguimos possíveis pistas para melhor compreender a necessidade da autonomia na relação entre a ciência e o capital.

Para tentar compreender essas questões é preciso caracterizar o que é o campo científico e como ele se articula com as forças externas a ele, ou seja, a esfera político econômica. Logo, o campo para o autor é um espaço social, um estado de relações de forças mais ou menos coesas que se constituem a partir de interesses específicos sobre objetos em disputa dentro das leis gerais de cada espaço, trazendo uma espécie de identidade própria para o campo (BOURDIEU, 1983; 1992). É por isso que podemos falar em campo da religião, da arte, da filosofia e da ciência que, apesar de possuírem especificidades, possuem também homologias estruturais e funcionais comuns constituindo-se em campos fundamentalmente culturais (BOURDIEU, 1983; 1992). Assim, podemos compreender o papel da autonomia universitária e sua crescente importância para a ciência desenvolvida nas IES quando compreendemos como surgem os campos dentro da própria universidade na lógica da autonomização do campo cultural científico. Para Bourdieu (1992) – e isso se confirma quando analisamos a história da ciência moderna e seu vínculo com as IES – a caracterização de um campo cultural é relativa à autonomização progressiva do sistema de relações de produção, circulação e consumo de bens simbólicos, sempre em relativa oposição ao campo econômico, político, religioso na esfera cultural de um determinado período histórico. Portanto, para a constituição e diferenciação de um campo é necessária uma espécie de

autonomia sempre relativa às condições socioeconômicas e política vigentes.

Para o sociólogo, no atual sistema capitalista de produção existe um paradoxo em que ao mesmo tempo que a produção simbólica do campo não pode ser reduzida a uma simples mercadoria, pois ela é dependente de toda uma estrutura produtiva intelectual autossustentável e interna a seu campo de origem, ela também está atrelada à mercantilização do conhecimento no âmbito externo. Principalmente posterior a década de 1970 em que a intelectualização dos processos produtivos e a inovação tecnológica foram responsáveis pelo sobre fôlego à crise do capital, criando novas estratégias produtivas e novos mercados junto a indústria cultural (BIANCHETTI, ZUIN, 2003)

Logo, para o capital garantir a inovação, é necessário que o bem simbólico se auto justifique e sofra uma espécie de lapidação por especialistas antes de efetivamente entrar no sistema de produção material. Portanto, os bens simbólicos ao estarem atrelados a um campo cultural específico possuem um valor cultural singular, próprio, oriundo de uma condição intelectual específica que gera demandas para além das intencionalidades do capital. Assim, mesmo de forma descompassada, a diferenciação de um campo cultural, da ciência por exemplo, segue em paralelo às necessidades tutelares do capital que por intermédio do Estado burguês não age diretamente sobre a produção simbólica embora possa privilegiar diferenciadamente o fomento nos diversos campos de acordo com suas necessidades estratégicas. Mantem-se assim um limite de liberdade ao campo, o sistema é capaz de selecionar e captar as inovações que mais são favoráveis à manutenção e gestão da exploração da *mais valia*, da divisão do trabalho e da luta de classes, categorias estas estruturais ao sistema produtivo capitalista, mas que ao mesmo tempo também permite, até certo ponto, a contraditória emersão de bens simbólicos que denunciam as nefastas intencionalidades do capital como o financiamento público de pesquisas nas áreas progressistas de ciências humanas e sociais (BOURDIEU, 1992; LUKÁCS, 2010).

Se fosse de forma oposta, em que o capital através do Estado interferisse autoritariamente e diretamente na produção e na diferenciação do campo, a produção simbólica seria rígida e incapaz de criar a inovação necessária para acompanhar os imprevisíveis movimentos de transformação da realidade concreta em suas dimensões materiais, sociais, econômicas e simbólicas que fogem ao controle do capital, tornando-o um sistema menos resistente às mudanças e ampliando a possibilidade de não salvaguardar o capitalista e seus

privilégios. Portanto, o sistema econômico, com o apoio do poder político, garante uma relativa autonomia para a produção e circulação dos bens simbólicos, principalmente em áreas estratégicas de desenvolvimento e manutenção do *status quo* social, político e econômico estabelecido (BOURDIEU, 1992). Assim, a partir deste paradoxo, fica claro o conflito apresentado por Frederico Mayor frente as políticas de financiamento da ciência e a demanda por liberdade de produção da mesma denunciada pelos cientistas (MAYOR, FORTI, apud. TRINDADE 2000a). A partir da lógica da autonomia universitária, cria-se então uma espécie de controle indireto sobre a produção científica, direcionando de forma mais ou menos ampla o financiamento, mas garantindo a criação de um plano estratégico para a diferenciação dos campos prioritários e o desenvolvimento de suas especialidades. Por isso, embora o financiamento esteja presente em todas as áreas científicas, artísticas e filosóficas, ele se concentra em áreas ditas estratégicas do ponto de vista das políticas públicas liberais, centralizando seus recursos nas ciências que historicamente estão distantes das condições concretas da vida humana e que podem ampliar a inovação dentro de parâmetros de previsibilidade e rentabilidade. O resultado é o fomento de uma ciência acrítica, supostamente neutra, abstrata e direcionada para o mercado.

Ao se produzir ciência no abstrato, distante da realidade concreta, os sujeitos produtores deste conhecimento não são capazes de conceber uma ação transformadora à sua produção, pois ela se justifica apenas pelos critérios de produtividade e rentabilidade postos pelo Estado e pela economia. Assim, o conhecimento apartado da concreta realidade social e política tende a tornar-se impessoal e falsamente neutro, retomando e reproduzindo ideais positivistas ao conceber a realidade como um constructo exclusivamente objetivo, genérico e paradoxalmente idealizado, ampliando a produção e o consumo como fonte de rentabilidade para financiadores anônimos (BOURDIEU, 1983; 1992). Perde-se o caráter gnosiológico e transformador da produção de um conhecimento verdadeiramente comprometido com a humanização, o que implica necessariamente uma variedade de formas de opressão e alienação de seus agentes (FREIRE, 1962; 2005; 2011a). Assim, a produção simbólica do campo cultural científico é influenciada epistemologicamente não só pela realidade objetiva, mas também pelas condições concretas estabelecidas pelas instâncias de produção, circulação e consumo de tais conhecimentos, submetendo os agentes

dessa produção – os pesquisadores – a uma liberdade formal condizente às leis não só de seu campo de origem, mas ao valor de mercado de bens simbólicos, o que acaba por, em alguma medida, uniformizar a agenda de pesquisa, os objetivos, os pressupostos e os processos desta produção dentro da lógica da indústria cultural (BOURDIEU, 1992).

Logo, é pertinente entendermos a atual autonomia universitária, não como uma resistência, mas estabelecida como um espaço de autonomia formal que, objetivando a autonomização, diferenciação e legitimação social dos campos culturais presentes na universidade, garante o desenvolvimento de uma ciência para o capital. O que no contexto brasileiro e seu capitalismo dependente ganha delineamentos muito específicos uma vez que a produção científica nacional, seja na ciência de base ou aplicada, é desvalorizada pelo setor de financiamento que, no caso brasileiro, ainda é praticamente dominado por agências de fomento do Estado liberal. Outro elemento é que assim como o financiamento, a própria ciência no Brasil se concentra primordialmente em universidades públicas e nas poucas instituições de pesquisa de forte vínculo com o Estado liberal, como é o caso da FIOCRUZ e do IMPA. Esta característica amplia a influência de políticas públicas orientadas pela lógica neoliberal global, tanto na formação de mão de obra especializada nos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* quanto sobre a quantidade e qualidade da própria produção científica nacional.

Logo, concordo com Trindade (2000c), Chauí (2000) e Pereira (2009) ao apontarem que as discussões sobre autonomia universitária no Brasil e, portanto, sobre a autonomia do professorado universitário brasileiro na constituição de sua docência e, portanto, de sua pesquisa, não podem ser realizadas a partir unicamente de parâmetros idealistas, estabelecidos na defesa ingênua de uma bandeira histórica ou mesmo na discussão anacrônica sobre a validade estrita do modelo humboldtiano na universidade contemporânea. Penso que é preciso que tais discussões partam das relações sociopolíticas e econômicas concretas em que vivem os professores e a comunidade universitária, ou seja, é preciso examinar a questão democraticamente à luz das históricas estratégias governamentais no que concerne à ciência e a formação em consonância a agências internacionais como a Unesco e o Banco Mundial. Portanto, a viabilidade de um modelo real de autonomia universitária e da própria universidade, autenticamente *tupiniquim*, só pode emergir do desvelar ideológico construído pelos professores universitários sobre a histórica relação entre a universidade, o Estado e a ciência brasileira, imersas em

uma sociedade em trânsito relativa a uma economia global, dando-lhe consciência, coerência e consistência sobre sua complexa e contraditória materialidade sociohistórica. O que possibilita o desenvolvimento de um projeto nacional de formação humana (FREIRE, 1962; 2014a) em que a ciência, o Estado e a economia possuem papéis centrais na ressignificação e resistência ao modelo economicista e desumanizador da vida humana.

1.2. A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: ENTRE O MITO DA AUTONOMIA E O AUTORITARISMO ESTRUTURAL CONDICIONANTE

Ao indagar sobre a relação entre ciência, Estado e formação humana dentro de parâmetros econômicos globais é importante questionarmos sobre a origem da atual situação da universidade brasileira e o quanto esta história influi sobre a constituição das atuais concepções e práticas dos professores universitários. Portanto, aqui traçamos uma breve cronologia a respeito da relação entre o Estado autoritário brasileiro e a autonomia relativa da universidade e de seus agentes buscando compreender relações sócio-históricas frente ao atual condicionamento dos professores universitários na constituição de sua docência.

1.2.1. Por um privilégio tutelado: a origem e o desenvolvimento da universidade brasileira

Ao buscarmos resgatar a literatura sobre a história da universidade brasileira, percebemos que houve uma forte resistência ao surgimento das universidades no Brasil, seja pelas políticas de colonização e controle do Estado português ou pela cultura prático imediatista presente na sociedade colonial que não viam justificativa para tais instituições na colônia – considerando mais adequado que as elites, a fim de tornarem-se civilizadas, procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (FÁVERO, 2006). Portanto, de forma singular e tardia aos demais países da América do Sul, foi apenas com a transferência da sede do governo português para o Brasil em 1808 que

foram criadas as primeiras instituições estatais de ensino superior com objetivos profissionalizantes¹¹.

Ainda assim, são estabelecidos por decreto real, apenas o funcionamento de algumas escolas superiores como: o Curso Médico de Cirurgia da Bahia e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro em 1808; a Academia Real Militar em 1810 – hoje Escola de engenharia da UFRJ – e os cursos jurídicos no Mosteiro São Bento em São Paulo e na cidade de Olinda em 1828. Todos de forte impacto na formação da mentalidade política da elite nacional tornando-se provedores de quadros para compor o governo imperial junto às províncias e ao Governo Central (TRINDADE, 2000c; FÁVERO, 2006). Ou seja, diferentemente das universidades europeias, o ES no Brasil nasce sobre forte influência política sócio reguladora, na medida em que surge a partir do signo totalitário do Estado, de forma que ao mesmo tempo em que se criam as carreiras profissionais liberais para a manutenção deste asseguram-se a diferenciação da elite brasileira frente às classes populares desprovidas de escolaridade.

Logo, Fávero (2006) aponta que ao contrário das universidades europeias, principalmente do final dos séculos XVIII e XIX, mais voltadas ao desenvolvimento nacional pelo saber científico sobre a realidade concreta, o ES brasileiro não foi criado para atender às necessidades fundamentais da realidade à qual fazia parte, mas pensado e aceito socialmente como um bem cultural em si mesmo, um privilégio social oferecido às minorias dominantes do país, como uma forma de distinção à classe popular pelo ofício. Portanto, ele não nasce e se mantém com uma clara definição sobre o desenvolvimento nacional, ajustando-se às intencionalidades do Estado e da elite brasileira em suas mais diversas modalidades e objetivos históricos. A esse respeito, Bazzo (2007) aponta que mesmo sem um regimento estatutário, devido às condições sócio-históricas e políticas do país, a prioridade das IES na colônia e posterior à independência, centralizavam-se sobre o ensino. A pesquisa quase não existia, desenvolvendo-se à margem da formação profissional liberal, que de forma destoante a Europa, não se envolveu na produção da ciência ou da tecnologia.

¹¹ No período colonial, apesar de não haverem existido universidades, existiam os cursos superiores de teologia e filosofia vinculados à Igreja Católica e ministrados primeiramente pelos jesuítas e posteriormente pelos franciscanos. Com o incentivo real sobre as escolas de ofício, a igreja perdeu seu espaço estando o Ensino Superior totalmente estatizado ao final da independência (CUNHA, L., 2007a; FÁVERO, 2006).

Para Motoyama (1985), é a partir da lógica colonial de exploração e de uma economia escravagista que o Brasil ficou quase que totalmente excluído dos avanços científicos dos séculos XVI e XVII, formando-se uma tradição prático-imediatista que separou o saber restrito – destinado aos que detinham o poder – do fazer, imposto aos que eram oprimidos e escravizados pelo sistema. Desta forma, constrói-se uma visão negativa sobre a ação prática esta, qualificada apenas por seu imediatismo e pragmatismo. Posterior à colonização, a condição de país primário-exportador não permitiu um espaço para o desenvolvimento das pesquisas experimentais, sendo até mesmo o aprendizado das ciências ligadas às profissões liberais eminentemente livresco. Portanto, é passível a compreensão de que o conhecimento científico nacional se constituiu a partir de uma base cultural retórico literária de caráter fortemente positivista provida de países geopoliticamente dominantes (MOTOYAMA, 1985).

Desta forma, a formação ficou galgada em um ensino catedrático e transmissivo organizado a partir de conhecimentos e técnicas estabelecidos estritamente pelos manuais e pela experiência profissional frente ao ofício (MASETTO, 2000). Portanto, era consenso a máxima de que *quem sabe o ofício necessariamente sabe ensinar*. Essa lógica, ainda hoje está presente em muitas IES e implica na ideia de senso comum de que não há necessidade de uma formação específica para os professores do ES uma vez que o papel docente se configuraria no repasse dos tácitos conhecimentos profissionais para os alunos que deveriam então internaliza-los (BAZZO, 2007).

Com a proclamação da República, apesar de o Ensino superior profissional ainda ser uma atribuição do poder Federal, como consta na Constituição de 1881 (FÁVERO, 2006), houve brechas nas políticas educacionais inspiradas tanto pelo positivismo de Benjamin Constant (1890-1891) quanto na Reforma Rivadavia Correia que instituiu a possibilidade do ensino particular livre. Desta forma, provisoriamente há uma descentralização sobre a atribuição das IES para a órbita dos Estados, sendo fundadas pelas elites locais e liberais as Universidades particulares de Manaus (1909), São Paulo em (1911) e Paraná (1912) que posteriormente foram fechadas pelo Estado central. Esse episódio apesar de ser pontual explícita que desde a República é de interesse das elites nacionais o controle liberal sobre a formação de nível superior, o que demonstra que as atuais intencionalidades do setor privado sobre as

universidades não são uma novidade do atual neoliberalismo, sendo o controle desta formação um anseio antigo das elites brasileiras.

Somente em 1915, o Governo Federal retoma a centralidade sobre o ES com a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530 regulando uma proposta de instituição universitária fortemente inspirada pelas universidades europeias (FÁVERO, 2006; CUNHA, L., 2007b). Em decorrência desta legislação, somente em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14 343, o então presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro, a primeira universidade pública oficial, reunindo de forma ainda desintegrada as Faculdades Livres de Direito às Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, assegurando-lhes no plano documental autonomia didática e administrativa (FÁVERO, 2006).

Entretanto, não fica claro no decreto de 1915 as orientações ou diretrizes internas e os pressupostos e objetivos a serem seguidos pela instituição universitária, originando muitas críticas e acendendo o debate sobre o papel de tais instituições na sociedade brasileira da época. De forma geral essas discussões polarizavam-se em duas posições muito próximas aos modelos de universidade alemã e francesa: a primeira defendia que a função basilar da instituição é a pesquisa científica, além da formação profissional e a segunda buscava restringir apenas a formação profissional mantendo a estrutura até então vigente. Houve dissenso até que, com as políticas centralizadoras e autoritárias do Governo Federal de Getúlio Vargas em 1931, reformulou-se todos os níveis de ensino adaptando a educação universitária a um sistema mais gerenciável, enfatizando uma formação elitizada para o ofício, mas ainda distante da pesquisa científica (FÁVERO, 2006), ou seja, o modelo estabelecido se aproximava em muito da universidade napoleônica, focando na formação liberal das elites brasileiras (RANIERI, 2000; CUNHA, L., 2007b; PEREIRA, 2009; GADOTTI, 2012).

Ao analisar a criação das universidades brasileiras até a reforma universitária de 1968, Fávero (2006) relata que a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, outorgada à Universidade pela primeira vez no decreto de 1915, ficou apenas no plano documental, não chegando a ser implementada em nenhuma instituição subsequente. Para a autora “[...] ontem como hoje, a autonomia outorgada às universidades não passa muitas vezes de uma ilusão [...]” (FAVERO, 2006, p.28). Portanto, se levarmos em consideração o contexto brasileiro até 1929, a universidade manteve-se

mais como uma instituição simbólica do que efetiva, pois, até então, não possuía nenhuma forma de regimento ou estatuto próprio, o que contribuiu para o desenvolvimento de um corporativismo elitista na instituição (CUNHA, L., 1994; CUNHA, L., 2007a; CUNHA, L., 2007b). Ainda assim, de acordo com o autor, mesmo sem um instrumento legal de controle, as IES encontravam-se em uma espécie de “obscurantismo burocrático” devido à forte influência política do Estado na instituição. Para tanto, o regime de cátedras vitalícias, a *celula mater* institucional, desempenhou por dois séculos e meio, um importante papel político e estrutural na conservação do poder do Estado e do privilégio das elites brasileiras dentro das IES universitárias (CUNHA, L., 1994; 2007a; 2007b).

Assim, de forma conservadora, os poucos professores, todos catedráticos e nomeados pelo Estado, eram o poder absoluto na universidade detendo as cadeiras e determinando, de acordo com seus interesses, sempre orientados aos interesses estatais, os processos formativos e de sucessão de suas cátedras. Entretanto, não podemos desconsiderar os movimentos de resistência a esse modelo. Desta forma, influenciados pelas lutas da comunidade acadêmica de países latino americanos e buscando uma maior independência do poder político, os movimentos estudantis da época reivindicavam a “autonomização” do campo universitário, pois não se viam representados pelo regime de cátedras até então imposto sem uma base legal clara.

No ideário das lutas estudantis se enfatizam a,

[...] eliminação da influência política dentro do ambiente estudantil que desvirtua e impede a escolha criteriosa dos docentes, a separação dos graus acadêmicos dos títulos de habilitação profissional e a criação de novas cadeiras que ponham a juventude a par das novas correntes do pensamento contemporâneo. (CUNHA, L., 1994 p.3)

Logo, evidência-se o nascimento do ideal de autonomização da universidade que, necessariamente, prezava pelo fim do favoritismo elitista interno às instituições e da permanência vitalícia dos professores sem, supostamente, nenhum controle externo sobre suas ações, bem como pela maior transparência nas decisões institucionais e na liberdade de acesso e formação. É importante ressaltar que o Governo estava

alinhado às elites e estas controlavam as cátedras universitárias, portanto, as cátedras correspondiam às necessidades do Estado. Entretanto, com o crescimento do movimento estudantil apoiado por alguns professores catedráticos em resistência às cátedras e à influência política do Estado, desestabiliza-se a harmonia do poder instituído. Desta forma, não é de se estranhar que a reformulação do ensino superior promovida pelo governo provisório instaurado posterior ao golpe de estado de 1930, pelo então presidente Getúlio Vargas, não seguiu a mesma inspiração estudantil progressista e sim uma proposição liberal conciliadora.

Deste modo, a partir do decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, a Reforma do Ensino Superior promovida por Francisco Campos, criou um verdadeiro Estatuto das Universidades Brasileiras a fim de ampliar a qualidade e modernizar a educação nacional, definindo, pela primeira vez, um quadro jurídico pedagógico para todo o ensino superior e suas instituições, uma vez que até então funcionavam a partir de regimentos internos próprios e independentes (CUNHA, L., 1994; BAZZO, 2007). Em consonância ao histórico de desenvolvimento das universidades brasileiras, a universidade era então definida pelo estatuto como a junção das unidades catedráticas de pelo menos três das unidades apresentadas a seguir: Faculdade de medicina, Faculdade de Direito, Faculdade de Educação Ciências e Letras e a Escola de Engenharia (CUNHA, L., 1994). Esse estatuto institucionaliza e legitima legalmente o sistema de cátedras nas universidades brasileiras e sela, até os dias atuais, algumas diretrizes e burocracias ainda presentes nas universidades federais (CUNHA, L., 1994). Também está presente no Estatuto a intenção de criar um sistema que não apenas controle a entrada dos professores universitários, mas que possa acompanhá-los propondo medidas para ampliar a eficiência e o mérito de cada professor. Para Bazzo (2007), esse é o embrião das futuras iniciativas institucionais de tutela sobre o professorado universitário baseada na avaliação e acompanhamento sistemático da “qualidade” do ensino superior.

Assim como aponta Fávero (2006), a autonomia institucional não foi contemplada de fato no estatuto, uma vez que o favoritismo ainda era a moeda de troca nas relações interinstitucionais, dando apenas uma base jurídica ao poder do Estado nas instituições. O reitor das universidades federais era então selecionado por tripla indicação do conselho universitário de professores catedráticos, sendo escolhido para o cargo o candidato que melhor se adequava aos interesses do governo.

Tanto a escolha e a nomeação do reitor quanto do conselho técnico-administrativo eram realizadas pelo ministro da educação. Logo, o Estado ao determinar o conselho técnico-administrativo controla direta e indiretamente grande parte da gestão catedrática dos cursos ofertados (CUNHA, L., 1994).

No que se refere à estrutura e a composição docente dos cursos, o estatuto aponta que além dos professores catedráticos existiriam outras duas categorias docentes: os professores auxiliares e os livres docentes. Os cursos normais de cada faculdade eram de responsabilidade do professor catedrático com a colaboração de seus auxiliares de ensino. Caso houvesse duas ou mais turmas no curso o professor catedrático deveria escolher uma turma para ministrar suas aulas, enquanto que as outras eram ministradas pelos livre docentes a critério do conselho técnico-administrativo (CUNHA, L., 1994).

A leitura que podemos fazer é que essa estrutura de diferenciação dos professores foi responsável por garantir, a partir de favoritismos e elitismos corporativistas, uma coerção e seleção dos professores que detinham os mesmos ideais e compromissos da gestão e do governo, tornando-os catedráticos, principalmente na expansão universitária que pretendia o Estado brasileiro em sua pretensa industrialização na década de 1930.

De acordo com o estatuto, para tornar-se um professor catedrático, os auxiliares de ensino eram subjetivamente escolhidos pelo professor catedrático e compreendiam o primeiro estágio temporário da carreira docente universitária, sendo responsáveis pelos auxílios técnicos em práticas de ensino e das escassas práticas de pesquisa. Posteriormente, com dois anos de atuação deveriam se candidatar para o concurso de livre docência não podendo mais exercer sua função de auxiliar.

A livre docência por sua vez teria a função de ampliar a capacidade didática das instituições de ensino. Por isso, o ensino ministrado pelo livre docente estava determinado pelas diretrizes dos cursos normais “[...] devendo ser realizado de acordo com os programas previamente aprovados pelo conselho técnico-administrativo.” (CUNHA, L., 1994, p.5), ou seja, indiretamente pelo Estado, moldando o ensino e a formação pretendida pelos cursos superiores. A cada cinco anos, todas as universidades deveriam realizar concursos de livre docência para a revisão de seus quadros no sentido de excluir os professores livre docentes que não tivessem alcançado a

“eficiência” no ensino ou que não tivessem publicações de “relevância” em suas áreas de pesquisa garantindo o controle ideológico e didático na instituição (CUNHA, L., 1994).

Desta forma podemos compreender que o termo *livre* dos professores é uma contradição marcante, na medida em que os sujeitos nessa posição só estão livres do vínculo vitalício com a instituição e o Estado, mas que na prática tem sua função determinada por ele. Com isso, fica clara uma forma de regulação da estrutura universitária altamente dependente de favoritismos e apadrinhamentos que mantiveram coesa a universidade brasileira e a posição privilegiada dos professores catedráticos até seu esgotamento na ditadura militar.

Se por acaso vagasse uma cadeira de professor catedrático, vitalício, o estatuto previa um rigoroso processo de seleção do próximo docente. Similarmente aos dias atuais, o processo baseava-se em concurso de títulos e provas, que incluía defesa de tese, prova escrita, prova prática e prova didática. A comissão examinadora seria composta por cinco membros: dois indicados pela área da cátedra vaga e três pelo conselho técnico-administrativo – o que garantia os interesses do Estado sobre os cursos. O candidato selecionado era então nomeado professor catedrático por até dez anos. Ao fim deste período de ajuste o estatuto previa a decisão do professor em continuar ou não em sua função. Caso desistisse, era aberto novo concurso e se quisesse permanecer no cargo deveria se candidatar a um novo processo seletivo. Entretanto, somente poderia concorrer entre outros professores catedráticos e livre docentes de disciplinas relacionadas que detinham pelo menos cinco anos de atuação profissional. Se, posteriormente ao processo seletivo, o professor catedrático se mantivesse no cargo, este adquiria *vitalicidade* e a *inamovibilidade*, vantagens que só perderia se abandonasse o cargo ou em virtude de sentença judicial (CUNHA, L., 1994).

Após 30 anos de atuação no magistério ou completado 65 anos, o professor catedrático seria aposentado podendo permanecer no cargo por mais cinco anos se assim endossado pelo conselho universitário técnico administrativo.

Cunha, L. (1994) aponta que, apesar de toda essa normatização, o estatuto não conseguiu ampliar a qualidade da educação superior da época, pois a própria legislação continha dispositivos legais para burlar seus predicativos. Como exemplo, nem sempre os conselhos universitários achavam necessária a abertura de concursos para catedráticos, nomeando professores por indicação, uma vez que, pautando-se no próprio estatuto, os professores considerados grandes

contribuintes acadêmicos podiam ser nomeados sem a possibilidade de outros professores candidatarem-se.

Mesmo com o sistema de cátedras sendo legitimado e muito reforçado durante todo o Estado Novo (1937-1945) sua manutenção não foi isenta de conflitos internos entre os alunos e os professores. Tão pouco a universidade ficou independente e muito menos autônoma uma vez que, por influência de ideais ideologicamente opostos às intencionalidades do Estado e por consequência da elite brasileira, era comum algumas cátedras adquirirem uma intencionalidade progressista e posicionamentos de resistência ao sistema político econômico do país. Em resposta à ousadia progressista, o Estado acaba pressionando e ameaçando a liberdade de cátedras caso não contemplassem os interesses conservadores do Estado oligárquico brasileiro.

Um exemplo emblemático do autoritarismo do Estado brasileiro frente à autonomia universitária da época é apontado por Cunha, L. (1994): o decreto lei 2.639 de 1940 que, devido à aproximação de ideais socialistas de setores da universidade, *extinguiu* a disciplina Direito Público Constitucional de todos os cursos jurídicos do país, criando duas novas cátedras mais genéricas e distantes da discussão ideológica da primeira. Este exemplo é muito emblemático quando falamos sobre a autonomia universitária no sistema de cátedras uma vez que, mesmo enquanto unidade disciplinar básica representando a autoridade máxima da universidade, a cátedra pôde ser dissolvida facilmente de acordo com as intencionalidades do Estado. Isso demonstra que a liberdade institucional outorgada sempre foi relativa às intencionalidades e objetivos das elites dominantes através do Estado brasileiro centralizador, violento e autoritário. Entretanto, é com a perspectiva de resistir a esse autoritarismo sobre as universidades que podemos compreender o porquê das IES, mesmo que por intencionalidades ideológicas diversas e conflitantes, tenham apoiado o fim do Estado Novo e a promulgação da constituição de 1946, que deu início à República Populista (1946-1964), retomando as liberdades expressas na constituição de 1934 retiradas no golpe de 1937.

Nesse sentido, a constituição de 1946, como resposta ao apoio acadêmico, consagra nacionalmente e generaliza para todas IES o regime de cátedras, garantindo no documento uma maior independência institucional relativa, à *vitalicidade* do professor por intermédio de concursos, traduzindo-se em uma maior *liberdade de cátedra* sempre em consonância às intencionalidades do Estado brasileiro. Todavia, tal

liberdade, mesmo que aparente, acaba por intensificar ainda mais os conflitos internos entre professores e alunos que desejavam uma universidade moderna e mais transparente. Nesse sentido, Cunha, L. (1994) aponta que,

“[...] paradoxalmente, as medidas resultantes dessas posições acabaram por reforçar as “microditaduras” no interior mesmo da universidade. Em nome da liberdade e da democracia, o que houve mesmo foi o reforço do poder incontrolado do catedrático.” (CUNHA, L., 1994, p. 8-9)

Foi no período da República Populista que houve expansão e integração das universidades brasileiras bem como a federalização de faculdades e escolas superiores nos anos 1950 e 1960, expandindo de apenas uma universidade em 1945 para vinte instituições em 1961 (CUNHA, L., 1994). Dentre elas, a Universidade Federal de Santa Catarina criada a partir da lei 3.849 de 18 de dezembro de 1960.

Através da federalização, algumas IES particulares e estaduais, que participaram desta expansão e eram isoladas, passaram a ser regidas pelo regime de cátedras herdando também seus privilégios. Tais instituições passaram, então, a serem financiadas pelo Ministério da Educação mediante ao mecanismo clássico de controle de tais instituições na nomeação de reitores e diretores da unidade, o que pode parecer contraditório, pois mesmo tendo alcançado constitucionalmente a autonomia universitária os órgãos deliberativos estavam sob a tutela estatal. Entretanto, a justificativa usada se alicerça na condição de instituições públicas financiadas por investimento público e que, portanto, possuem responsabilidades constitucionais dentro do plano de desenvolvimento socioeconômico do Estado brasileiro. Desta forma, têm-se um acordo entre a academia e o Estado, de forma que o controle das universidades passa a ser indireto frente aos sistemas federais de ensino, travestindo as intencionalidades da elite brasileira em pressupostos constitucionais. Assim, o avanço da autonomia universitária se dá na garantia de liberdade relativa de cátedra que não poderia mais ser simplesmente extinta por decreto sem ferir os regimentos internos das IES e da própria constituição brasileira. Contudo, cabia as universidades financiadas pelo Ministério da Educação as funções e objetivos específicos definidas juridicamente pelo Estado.

Nesse período, ao mesmo tempo em que o regime de cátedras foi legitimado e reforçado institucionalmente surge, em algumas poucas e novas instituições públicas de ensino superior, o regime departamental que, importado do modelo norte americano, trouxe inovações tanto na carreira do professor – passando essa a ser progressiva – quanto na estrutura acadêmico institucional ao propor uma reestruturação da universidade pela produção ou áreas científico acadêmicas e não mais pelas cátedras disciplinares que compunham os cursos. Tais mudanças também afetaram o setor administrativo uma vez que os departamentos acabam sendo controlados pelos conselhos departamentais, concorrentes ao conselho técnico administrativo responsável por centralizar o poder deliberativo nas universidades catedráticas (CUNHA, L., 1994; CUNHA, L., 2007b).

De acordo com Cunha L. (1994), mesmo imersos a um contexto conflituoso ambos os modelos – catedrático e departamental – inicialmente coexistiram nos 15 anos da federalização, sendo muito comum os departamentos terem origem da união de cátedras de áreas de referência acadêmica afins. Entretanto, mesmo com a expansão durante a república populista, o sistema de cátedras sofre um grande desgaste devido tanto ao surgimento de um modelo concorrente nas novas instituições de ensino superior quanto pelas críticas do movimento estudantil durante as décadas de 1950 e 1960. O resultado é que o próprio Estado, buscando a reforma do ensino superior alinhado aos interesses imperialistas norte-americanos, converge-se em espaço de disputas pela modernização da universidade junto ao Conselho Federal de Educação (CFE) e ao MEC, ambos defendendo o modelo departamental nas novas instituições de ensino superior (CUNHA, L., 1994). Nessa nova lógica o CFE defende que o departamento então deveria ser composto de um número de professores responsáveis pelas disciplinas e pelos trabalhos de suas áreas científicas, mas diferentemente das cátedras – que possuía uma hierarquia entre os professores – todos os docentes do departamento estariam, supostamente, em pé de igualdade detendo os mesmos direitos e deveres. Desta forma, o CFE determina as distinções entre ambos os modelos e sua impossível sobreposição, uma vez que partiam de lógicas de organização, produção e privilégios distintos.

De acordo com o parecer defendido pelo CFE, o departamento era a forma mais eficiente de organização dos recursos humanos e materiais para o ensino e a pesquisa, além de ser supostamente mais

democrático, pois possibilitaria a eleição do chefe do departamento por pares (CUNHA, L., 1994). A decisão do MEC e do CFE é concebida por Cunha, L. (1994) como conciliatória, pois ambos os órgãos apesar de optarem pelo regime departamental entendiam a importância das cátedras na manutenção da ordem e da política já cristalizada junto à direção de faculdades e escolas nas instituições federais de ensino superior (IFES) tradicionais. Entretanto nas IES municipais, estaduais e particulares passou a ser facultativo a adesão pelo regime de cátedra, podendo estas IES optar pelo regime departamental que instaura um contrato não vitalício de professores e de promoção por *mérito* (CUNHA L., 1994). Podemos compreender, do ponto de vista da gestão de recursos nas IES, porque o CFE assume o regime departamental como sendo o mais eficiente, uma vez que induz e orienta os professores para uma tecnoburocracia meritocrática consonante com os objetivos de modernização e industrialização do país (CUNHA L., 1994; CUNHA L., 2007b; GADOTTI, 2012). Com isso, por trás do discurso democrático do CFE escondia-se uma intencionalidade fortemente liberal e reformista (TRINDADE, 2000).

Tomando a descrição da literatura, este é o momento em que o Estado brasileiro ressignifica sua visão de universidade que agora alcança uma responsabilidade frente ao desenvolvimento do capital nacional e da elite brasileira para além da visão de um privilégio social, ampliando a competitividade nacional no mercado internacional e suas relações de subserviência ao imperialismo político econômico norte-americano. Nessa lógica, o Estado, alinhado às intencionalidades liberais, restabelece padrões de produção no que se refere tanto à formação quanto ao desenvolvimento da ciência. É por isso que os contextos das décadas de 1950 e 1960 são relevantes para compreendermos o posicionamento do CFE e a insuficiência das cátedras para corresponder com agilidade e flexibilidade às novas demandas do capital nacional, internacional e da geopolítica mundial. Se tomarmos a crescente intencionalidade de industrialização pela burguesia oligárquica brasileira que, desde a década de 1930, buscava sem sucesso o desenvolvimento industrial e as políticas imperialistas norte-americanas para sanar as demandas do desenvolvimento científico e tecnológico pós-segunda Guerra Mundial, entendemos os acordos MEC-USAID (KRASILCHIK, 1987, 2000, 2008) e seus efeitos na transposição de modelos de gestão, organização e produção universitária (CUNHA, L., 1994; CUNHA, L., 2007c; FAVERO, 2006).

Portanto, é na década de 1950 que nascem as primeiras políticas nacionais preocupadas com a formação de quadros docentes em quantidade e qualidade para dar conta da expansão do ES no Brasil, de forma a atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que objetivavam o desenvolvimento econômico nacional e internacional (BAZZO, 2007). Para tanto, é fundada em 11 de julho de 1951 a partir do decreto nº. 29.741 a Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como uma forma de buscar a modernização do ensino superior brasileiro e de sua produção científica.

Tomando as condições contextuais da crescente urbanização e industrialização e o alto crescimento econômico da década de 1950, torna-se necessário à burguesia subserviente ao imperialismo norte americano uma complexa gestão pública, demandando a urgente formação de especialistas e pesquisadores nas diversas áreas científicas de base como a Física, Matemática e a Biologia, pesquisadores sociais, economistas, dentre outros (BAZZO, 2007; MOTTA 2014). Assim, ficam evidentes as insatisfações quanto à precária situação estrutural e humana em que se encontravam as universidades brasileiras da época. Mesmo antes de 1964, era consenso tanto no pensamento progressista quanto conservador, a necessidade de modernizar a universidade e sua produção de conhecimento na superação do arcaísmo catedrático.

Desta forma, a cátedra passou a ser vista como um obstáculo ao desenvolvimento nacional, pois mantinha, de forma vitalícia, profissionais conservadores e burocratas que, nos moldes de um capitalismo industrial, não contribuíam tecnicamente com o desenvolvimento do país (CUNHA, L., 1994). Portanto, o regime de cátedras enfraqueceu tanto internamente, com o movimento pela modernização do ensino superior de grande militância da União Nacional dos Estudantes (UNE) insatisfeitos com os vícios catedráticos (FÁVERO, 2006), quanto externamente com a ausência do apoio do Estado, mantendo-se até a década de 60 apenas pelas articulações políticas já estabelecidas dentro e fora das universidades (CUNHA, L., 1994). Todavia, com a Guerra Fria, tais relações políticas são estremecidas tanto no âmbito da esfera social, quanto institucional, tendo importantes efeitos reformistas sobre as IES do país.

1.2.2. A Reforma Universitária e a Ditadura Militar: um pacto liberal entre a ciência e o Estado brasileiro burguês e dependente

Na década de 1960, em meio ao contexto internacional da Guerra Fria, a ciência e a tecnologia ganham um novo *status* diante da soberania nacional. O Brasil, através da promessa de modernização e desenvolvimento, influenciado pela força imperialista da ideologia norte americana, passa a valorizar mais a produção científica como uma necessidade estratégica para o desenvolvimento técnico do país, uma vez que este representava um importante fator na formação de mão de obra qualificada para as relações de produção simbólica e material articuladas ao capital internacional (KRASILCHIK, 1987).

Ao mesmo tempo – no âmbito do conturbado contexto nacional – evidência-se um campo de disputas ideológicas sobre projetos nacionais de sociedade e, assim, de universidade. Diante de um país fortemente polarizado, foram heterogêneos os grupos que sustentaram o golpe militar de 1964 compondo frentes liberais, conservadoras, reacionárias, nacionalistas autoritários e até mesmo alguns reformistas moderados que, por não terem sucesso em manter o Estado burguês por vias democráticas, não tinham confiança na gestão de João Goulart – acusado de conduzir a nação à ameaça comunista – optando pelo golpe militar.

Apesar disso, o que podemos confirmar, baseando-se nas mudanças pós-golpe que se sucederam no Brasil é que, apesar de conservador, o golpe não foi antirreformista, mas sobretudo anticomunista (MOTTA, 2014). Portanto, com o objetivo de modernizar e reformar de forma ideologicamente conservadora a educação do país, o golpe de 1964 atuou principalmente sobre as universidades federais, a partir da rearticulação das alianças políticas que culminaram na reestruturação das mesmas em instituições voltadas ao setor econômico produtivo.

De acordo com Motta (2014), pode-se dizer que a ditadura foi responsável por uma expansão e modernização conservadora e autoritária junto às universidades brasileiras. Seu propósito modernizador centrava-se na perspectiva econômica e administrativa em vista a melhoria da máquina estatal e do crescimento econômico, causado pela intensificação da urbanização e pela industrialização. Por isso, do ponto de vista estrutural e científico, as universidades públicas desenvolveram-se bastante no regime militar, principalmente, no período posterior a reforma universitária de 1968, onde foram

construídos campus suburbanos – por vezes monumentais –, e instituídas várias mudanças no sentido de contribuir com a produtividade da instituição estabelecendo, por exemplo, o trabalho docente em tempo integral e a pós-graduação atrelada ao plano de carreira docente provida por linhas de financiamento à pesquisa científica e tecnológica (CUNHA, L., 2000b; 2000c; HOSTINS, 2006; MOTTA, 2014). Já o aspecto conservador e autoritário encontrava-se no controle e na manutenção dos segmentos subalternos e excluídos da vida social e política, combatendo ideais de esquerda e controlando com força bruta os diversos conflitos sociais e estudantis (MOTTA, 2014).

Em sua faceta mais destrutiva, o Estado autoritário prendeu, demitiu ou aposentou professores considerados ideologicamente suspeitos – em geral acusados de comunistas –, assim como afastou líderes docentes acusados de cumplicidade com a “subversão estudantil”. Além disso, torturou e matou alguns membros da comunidade acadêmica que considerava mais “perigosos”. O anseio por uma limpeza ideológica levou ao bloqueio da livre circulação de ideias e de textos, e à instalação de mecanismos para vigiar a comunidade universitária. (MOTTA, 2014, p.23)

Para vigiar a comunidade universitária e caçar subversivos, o governo militar criou as Assessorias de Segurança e Informação (ASI) que censuraram pesquisas e livros que não condiziam com o projeto ideológico e estratégico conservador desenvolvimentista, triaram contratações, concessões de bolsas e autorizações de estágio no exterior e criaram disciplinas específicas para propagandear o regime e seus valores conservadores. O resultado para as universidades foi uma reforma feita em gabinete e aprovada a toque de caixa pelo congresso sem a mínima discussão junto à comunidade acadêmica (CUNHA, L., 2007c; GADOTTI, 2012). Foram empregados: a racionalização dos recursos financeiros; a ampliação da eficiência aos moldes economicistas; o reforço da iniciativa privada sobre as instituições universitárias; a expansão de vagas aumentando o recurso humano disponível; o exame de vestibular unificado e classificatório garantindo uma seleção classista baseada no mérito e na manutenção do privilégio

burguês; a imposição do sistema de créditos universitário e da departamentalização acabando com o modelo catedrático; o regime de tempo integral e dedicação exclusiva dos professores, ampliando seu vínculo trabalhista com a instituição e criando a carreira docente também baseada no mérito bem como a centralidade do fomento à pesquisa para o desenvolvimento prioritário da pós-graduação (HOSTINS, 2006). Portanto, a ditadura militar estruturou muito do que compreendemos hoje como sendo a universidade pública brasileira. Nessa lógica, Gadotti (2012) aponta que, do ponto de vista administrativo e de redução de gastos, tais medidas representaram um avanço quanto à racionalização e uniformização do sistema universitário federal estabelecendo uma estrutura burocratizada e mais controlável tanto do ponto de vista produtivo quanto ideológico.

Desta forma, questionamos: como em tão pouco tempo – do golpe militar em 1964 à reforma universitária em 1968 – houve tantas mudanças no sistema de ensino universitário? Não seria pertinente esperar resistências da comunidade acadêmica ao autoritarismo de tais mudanças? Quais foram as implicações destas mudanças aos professores universitários?

Em primeiro lugar, para além do autoritarismo das mudanças, devemos compreender que tanto a Escola quanto a Universidade já vinham, há algum tempo, apontando os limites de sua estrutura e funcionalidade elitista e arcaica frente às demandas de modernização e democratização de acesso à educação e ao conhecimento, o que pode ter contribuído com uma maior aceitação das mudanças propostas pelo governo militar (TRINDADE, 2000; GADOTTI, 2012). Assim, com o Golpe de 1964, todo o sistema de ensino foi reavaliado e reestruturado pelo Estado brasileiro baseando-se nos sigilosos acordos MEC-USAID. Tais acordos prometiam a modernização da arcaica educação superior a fim de atrelá-la ao desenvolvimento econômico e industrial do país, necessidade esta que já estava presente no discurso e nas lutas políticas universitárias desde a década de 1930 (TRINDADE, 2000; GADOTTI, 2012; MOTTA, 2014). É nessa lógica que as universidades públicas começam a ser pressionadas a inserirem-se no modelo de desenvolvimento imposto pelo regime a partir de um capitalismo fortemente dependente da hegemonia norte-americana (FÁVERO, 2006; GADOTTI, 2012). Portanto, podemos compreender que o direcionamento autoritário dado às políticas educacionais propostas, em especial ao ensino superior brasileiro, estavam em consonância tanto com uma parcela da comunidade universitária, que ansiava por

mudanças, quanto com as políticas atreladas à geopolítica econômica imperialista norte-americana (PANSARDI, 2011). Essa constatação pode ser fundamentada em três medidas oficiais adotadas para a avaliação conjectural do ES brasileiro e o planejamento da reforma universitária consolidada em 1968. São elas: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC-USAID; o Plano Atcon (1966); e o Relatório Vieira Mattos (1967) (FÁVERO, 2006).

A primeira medida se insere em uma política maior de intervenção da USAID na América Latina nos anos 1960 buscando garantir sua hegemonia econômica e política na Guerra Fria. Desta forma, os acordos MEC-USAID se estabeleceram a partir de três linhas de atuação: a primeira relacionada a uma consultoria e assistência financeira traduzida em recursos para o financiamento de projetos e compra de diversos equipamentos nos EUA em que o banco mundial teve importante participação; a segunda na assistência militar concretizada no fortalecimento dos equipamentos de guerra nacionais e na vinda de consultores militares norte-americanos para o treinamento de militares brasileiros; e a terceira compreendida como assistência técnica responsável pela avaliação de todo o sistema de ensino nacional que criou convênios para a compra de materiais didáticos, assessoria educacional e formação continuada de professores (KRASILCHICK, 2000; 2008; PANSARDI, 2011). De acordo com Fávero (2006), a análise do Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) provida dos acordos MEC-USAID indica que todas as sugestões feitas pela assessoria internacional foram de alguma forma contempladas nas decisões do governo para a reforma do ensino superior brasileiro.

De forma similar, o Plano Atcon pode ser compreendido como uma direta intervenção norteamericana na tomada de decisões quanto à reforma universitária. Este plano trata-se de um estudo realizado por Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, a convite do MEC para avaliar o, até então, sistema de ensino superior e implementar uma nova estrutura universitária e administrativa baseada na modernização institucional, de forma a garantir a ampliação do rendimento e da eficiência do sistema universitário, características estas preciosas ao autoritário governo militar brasileiro.

Após visitar uma série de universidades nacionais, o norteamericano fez sugestões e recomendações tanto à estrutura quanto

aos objetivos institucionais que foram prontamente incorporadas como “[...] a defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos.” (FÁVERO, 2006, p. 31). Como se pode perceber, o ideal liberal norte-americano encontra no positivismo dependente do regime militar brasileiro um solo fértil para o desenvolvimento autoritário de uma universidade produtivista e subserviente às intencionalidades norte-americanas. Ao mesmo tempo em que se buscou uma falsa neutralidade técnica e cientificista despolitizando instituições, práticas e sujeitos, fazia-se uso do autoritarismo na legitimação política do Estado, controlando assim a produção simbólica e material das universidades.

Atcon conseguiu, com expressões muito gerais, esconder o caráter da reformulação pretendida que era basicamente atrelar o sistema educacional e a universidade em particular ao modelo de desenvolvimento econômico dependente imposto pela política econômica americana para a América Latina.[...] o relatório Atcon fala que a universidade não presta serviços à comunidade e que a universidade deve prestar serviços à comunidade. Só que por “comunidade” Atcon entende a empresa capitalista. Não faz referência às necessidades básicas em matéria de educação da maioria da população. A comunidade para ele é o capital. Entende-se então que a relação escola – sociedade deva ser uma relação entre a escola e o capital. É como se a universidade fosse financiada pelo capital e não pelos trabalhadores. Três coisas ficam claras no Relatório Atcon: 1º) É preciso desenvolver uma filosofia educacional para o continente”, vale dizer, uma ideologia capaz de formar a cabeça dos novos quadros técnicos para o desenvolvimento capitalista sob a orientação do capital americano; 2º) A universidade latino-americana deve consolidar sua autonomia e adquirir um grau maior de independência real. O melhor sistema legal para alcançar este grau de liberdade é transformar a Universidade numa fundação privada; 3º) A reforma administrativa

inclui eliminação da interferência estudantil na administração tanto colegiada como gremial [...] (GADOTTI, 2012, p.141-142).

Entretanto, esse modelo sofre resistências, principalmente dos estudantes universitários que, desde a década de 1950, participavam ativamente das lutas políticas no que concerne à educação nacional. Logo, preocupado com a “subversão estudantil” já apontada por Atcon, o governo cria em 1967 uma comissão especial coordenada pelo General Meira Mattos com a finalidade de emitir pareceres e sugestões frente as reivindicações estudantis, planejar e propor medidas que facilitem a aplicação das diretrizes governamentais sobre os estudantes e supervisionar bem como coordenar a execução dessas diretrizes em articulação com o Estado (FÁVERO, 2006). Assim, para além da ênfase nos aspectos técnicos e administrativos, o relatório final Meira Mattos adiciona ao projeto de Reforma Universitária medidas como a ampliação de vagas buscando ampliar, também, a quantidade de recursos humanos especializados para o mercado de trabalho, a implementação do vestibular unificado e o fortalecimento do princípio da autoridade e disciplina nas IES.

Para Fávero (2006), Cunha, L. (2007c), Gadotti (2012) e Motta (2014), parece consenso que o objetivo do princípio da autoridade se justificava para além da reestruturação universitária, ou seja, o objetivo era prover meios de intimidação e repressão, sendo plenamente instaurado com a promulgação do Ato Institucional nº5 (AI-5) de 13 de dezembro de 1968 e com o Decreto nº 477 de 26 de fevereiro de 1969, que definiram dentre as infrações disciplinares provocadas por professores, alunos e funcionários de estabelecimentos públicos as possíveis medidas punitivas a serem adotadas.

De acordo com Moreira (2014), podemos sintetizar as relações entre a comunidade acadêmica com o projeto autoritário modernizador do regime militar a partir de quatro situações. A primeira faz referência à existência de um espectro de atitudes bem demarcadas entre os acadêmicos e professores universitários durante o período das reformas, que iam da resistência à acomodação para, posteriormente, a omissão ou adesão. Logo, percebe-se que houve um processo de adaptação dos professores às novas condições autoritárias que lhes eram impostas. A segunda está no paradoxo entre as perseguições violentas de professores universitários de base ideológica contrária ao regime e o massivo

incentivo financeiro para a ciência e a tecnologia dos professores que corroboravam com o mesmo. Desta forma, percebemos que não houve apenas um processo de adaptação da comunidade acadêmica, mas uma seleção intencional, colocando o embate ideológico além dos limites acadêmicos. Forçou-se colegas contra colegas para que, por um sistema de recompensas, edificássemos a moderna e conservadora universidade brasileira. Aos perdedores de esquerda, restou o esquecimento do exílio, aposentadoria compulsória ou a violência da prisão e da morte. A terceira situação, fortemente relacionada à segunda, se deu principalmente entre 1967 e 1968 na “operação retorno”, onde eram trazidos de volta ao país cientistas brasileiros que atuavam no exterior em áreas de interesse estratégico e ideologicamente alinhados ao regime ao mesmo tempo em que se excluíam e exilavam outros opostos ao regime. A última situação, também contraditória, se dá na natureza paradoxal da reforma universitária que, ao mesmo tempo que foi realizada de forma autoritária incorporou muitas propostas do setor progressista que persistia na universidade. A esse ponto é importante ressaltar que tais setores só permaneciam na estrutura universitária e tinham influência para propor alternativas, devido ao forte vínculo familiar que detinham com os altos escalões do regime. Sabendo que a universidade mesmo ampliando as vagas manteve-se elitizada e compreendendo o regime como um movimento fortemente apoiado pela contraditória elite brasileira, então é de se esperar que a “limpeza ideológica” na universidade era seletiva e contraditória, excluindo-se da lista de subversores membros de famílias importantes para a aliança política nacional (MOTTA, 2014).

O que podemos constatar neste período é que se criou um clima de caça seletiva aos comunistas, de forma que qualquer posicionamento progressista poderia configurar um pretexto para as disputas corporativistas internas às universidades. De acordo com Moreira (2014), grupos e lideranças renovadoras foram constantemente alvos de ações repressivas de grupos conservadores internos aliados ao novo regime que, pela disputa sobre os recursos financeiros e o capital político institucional, aplicavam sanções que vão desde interrupções de projetos até o desmantelamento de grupos de pesquisa. Desta forma, Moreira (2014) aponta que se criou uma situação de auto regulação da comunidade acadêmica a partir da interferência do Estado, seja do ponto de vista do autoritarismo institucional, seja por via ideológica revestida de uma falsa meritocracia. Assim, aponta o autor, os cargos de responsabilidade na universidade foram confiados mais pela

compatibilidade de credo ao regime do que pelas capacidades reais dos professores alinhados que, enquanto gestores, tomaram para si a função policial para além das funções administrativas.

Se por um lado o autoritarismo do governo militar violou os direitos e a liberdade acadêmica com inaceitáveis cassações e aposentadorias forçadas promovidas pela reforma de 1968 mediante a lei 5.540 e o Estatuto do Magistério Superior Federal do mesmo ano (lei 5.539), por outro, baseado no ideal de “Brasil-potência”, investiu-se muito no sistema público universitário a partir dos diversos Planos de Desenvolvimento Científicos e Tecnológicos (MOTOYAMA, 1985) que profissionalizaram o sistema de ensino superior, criando o regime de tempo integral e dedicação exclusiva bem como estimulando a expansão da pós-graduação a partir do financiamento de agências governamentais como o CNPQ, CAPES e FINEP com periódica avaliação por pares coordenada pela CAPES.

De acordo com Cunha, L. (2000), até então existiam apenas faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos que materiais. Com a reforma, foram propiciadas as condições necessárias para modernizar e qualificar o sistema público de ensino superior, colocando-o em situação equiparável a grandes centros universitários internacionais. Apesar disso, Trindade (2000c) aponta que os investimentos foram centralizados sobre a pesquisa, estimulando a competição perversa entre o ensino de graduação e de pós-graduação em pesadas organizações burocráticas a partir de um complexo sistema de decisões corporativistas, resultando na supervalorização da pesquisa que teve na estrutura departamental – organizada em centros – seu alicerce. Entretanto, nos perguntamos: como, para sanar os objetivos desenvolvimentistas, uma estrutura cristalizada politicamente em cátedras pôde mudar para um sistema departamental?

De acordo com Cunha L. (1994), a resposta está mais uma vez no autoritarismo do Estado militar brasileiro. Entretanto, é importante perceber que, antes mesmo de extinguir as cátedras, o Estado militar com apoio do CFE já criava as condições legais e estruturais para conceber o regime departamental como o modelo padrão das universidades federais, rompendo lentamente com o modelo catedrático a partir de uma série de decretos de lei como a 53/66 e 252/67 que, embora sinalizassem favoravelmente às críticas ao regime de cátedras realizadas por grande parte da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, não possuíam uma participação ativa da comunidade

nas mudanças, de forma que o Estado moldou, autoritariamente, grande parte da estrutura universitária.

Tais decretos, inspirados no relatório Atcon, vedavam a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes, pois era comum na estrutura universitária de origem catedrática a repetição de cadeiras em vários cursos distintos e afins. Com isso, mudou-se a lógica estrutural da universidade uma vez que as cátedras, até então fisicamente dispersas e organizadas como unidades absolutas de cada curso, são concentradas em unidades básicas comuns à toda a universidade. Surgem então os primeiros Centro e/ou Faculdades que concentram o ensino especializado e a pesquisa em um único espaço físico, separados por áreas científicas comuns: os conhecemos como departamentos, cuja origem possui forte influência no modelo norteamericano, ou seja, tornaram-se uma adaptação liberal, acritica e conservadora do modelo humboldtiano.

Na adaptação brasileira do modelo norte americano, o ensino manteve-se direcionado à formação profissional, já a pesquisa, como fonte de conhecimento especializado, passa a ser um dos principais objetivos da universidade nacional, sendo fragmentada e isolada em seu próprio departamento não se articulando mais com as demais áreas de conhecimento agora concentradas em outros centros. Ao mesmo tempo que tais mudanças ocorriam, na constituição de 1967 é revogada a liberdade de cátedra para os professores concursados. Desta forma, os próximos professores concursados já não poderiam mais gozar da vitaliciedade das cátedras selando como certo seu fim nas IES federais (CUNHA, L., 1994).

De acordo com Cunha, L. (2000a), a finalidade desta mudança nas estruturas das IES, para além da redução de custos e do controle ideológico consistiu na racionalização da produção simbólica, que buscava superar a ruptura do isolamento que o regime de cátedras propiciava para as áreas científicas, ampliando na unidade a articulação entre a pesquisa e o ensino, as relações entre áreas correlatas com vistas a intensificar a potencialidade produtiva das mesmas de forma a intensificar a especialização da produção simbólica e técnico profissional. Nessa lógica, os departamentos oficializados com o decreto 252/67 (CUNHA, L., 2000a; 2007c) são entendidos como “[...] a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, compreendendo as disciplinas afins, os professores e os pesquisadores com objetivos comuns” (CUNHA, L., 1994, p.13).

Por mais que as críticas sobre a cátedra estivessem atreladas a um desmedido poder ao professor catedrático – sempre em comunhão às intencionalidades do Estado brasileiro – uma observação se faz necessária para compreendermos as profundas mudanças da universidade brasileira. Até então, a cátedra era a unidade básica e absoluta da universidade e estava atrelada indissociavelmente a um curso de graduação, ou seja, ao Ensino. Independentemente de suas motivações ideológicas e políticas, o ensino era a prioridade da formação universitária pretendida e dos agentes que ali atuavam, sendo um importante critério para a seleção e o desenvolvimento profissional dos professores universitários.

Com a reforma e departamentalização, o cerne da organização universitária deixa de ser os cursos de graduação e o poder excessivo das cátedras passando a ser as afinidades produtivas no âmbito da pesquisa. O que, pode ter contribuído para relegar o ensino para um segundo plano dentro das demandas institucionais, burocratizando-o como mais um serviço departamental direcionado aos cursos – que representam agora uma entidade em paralelo a produção científica, mas que não são mais a prioridade do regime militar – tendo como foco a produção científica. Entretanto, se a departamentalização representou uma diminuição do poder dos professores tanto do ponto de vista hierárquico institucional, como também frente à sua principal atividade – o ensino – por que ela se consolidou de forma tão rápida?

Apesar de ser um período de relativa expansão das universidades federais, estas são controladas a mãos de ferro pelo Estado, uma vez que são compreendidas mais como um investimento estratégico para o desenvolvimento nacional do que um direito humano. Assim sendo, para evitar a resistência dos professores no plano jurídico e institucional, durante e posteriormente à reforma de 1968, foi invocado o ato institucional nº 02 e o ato complementar nº 03, “[...] que suspenderam as garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade dos funcionários públicos, ameaçando com demissão, aposentadoria e outras punições os que não aceitassem as mudanças ditadas pelo novo regime político.” (CUNHA, L. 1994, p. 12-13). É, portanto, a partir destes objetivos e por esses meios que, a partir do art. 33 no inciso 3º da lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, “*Fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País.*” (BRASIL, 1968), sendo os professores catedráticos

transformados posteriormente em titulares de menor prestígio e privilégios (CUNHA, L. 1994).

Apesar de a cátedra ter sido legalmente extinta com a reforma reestruturando a universidade em centros e departamentos, em muitos casos houve apenas uma redução quantitativa de professores e disciplinas repetidas tendo apenas uma redução da autonomia das cátedras (FÁVERO, 2006), o que nos faz pensar que a departamentalização encontrou resistências, muitas vezes sendo os departamentos apenas um espaço de alocação burocrático administrativa de professores em disputa, tornando-se assim um obstáculo ao trabalho coletivo na produção científica, situação oposta aos objetivos pretendido pelo produtivismo do regime militar. Da mesma forma, os centros, muitas vezes a partir de uma gestão policial, acabaram sendo instâncias meramente burocráticas situadas acima das unidades departamentais. Assim, ao invés de facilitar a coordenação das unidades departamentais, o centro acabou complexificando e retardando o funcionamento administrativo entre os departamentos e a administração superior criando uma espécie de isolamento das unidades departamentais dentro do jogo político institucional corporativista da estrutura universitária imposta (CUNHA, L, 2000a).

Um exemplo dessa reestruturação imposta por decreto foi a fragmentação da Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP e em outras universidades federais, em várias outras unidades menores, dentre elas, as unidades departamentais voltadas para contribuir com a formação de professores da educação básica e de especialistas em educação que se separaram fisicamente dos demais campos científicos, como a Física a Química e a Biologia. Assim, surgem então os centros ou as faculdades de Educação separadas dos centros que abrigam os departamentos das assim chamadas Ciências Naturais, tendo esta separação um importante efeito condicionante sobre as atuais características dos cursos de formação de professores das ciências da natureza (GATTI, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2013). Essa condição se estabelece a partir de disputas entre Centros e seus respectivos e isolados departamentos frente ao jogo político institucional tanto no que se refere ao financiamento quanto no que se refere ao poder e a hierarquia institucional. Desta forma, a fragmentação dos cursos em vários departamentos isolados e em disputa somado à baixa legitimação social dos campos culturais das ciências humanas e sociais para as intencionalidades tecnicistas do regime militar determinaram, em grande parte, as condições constituintes da identidade bacharelesca dos cursos

de formação de professores nas áreas da Ciências Naturais (CUNHA, L., 1994; 2000a; 2007c; GATTI, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2013).

Portanto, devido à departamentalização e a centralidade da ação universitária sobre a produção científica, os centros de Educação e seus respectivos departamentos, aos olhos dos tecnicistas do regime militar e da nova estrutura universitária, acabaram por ter uma menor influência concreta de seus departamentos ligados aos campos pedagógicos sobre os projetos de formação instituídos nos cursos de formação de professores da área de ciências. Tendo em vista a grande quantidade de departamentos destas áreas de referência em detrimento do campo pedagógico, os cursos são transformados em espaços de disputa institucional e acadêmica relegando a formação pedagógica pretendida a um segundo plano. Devido à pouca legitimação social e institucional do campo pedagógico, formação de professores fica então articulada aos cursos como um complemento à formação do bacharel, cedendo ao senso comum pedagógico e à racionalidade técnica instituída para toda a universidade.

Apesar de ser impositiva, essa reestruturação tecnicista encontrou consonância em áreas que, como aponta Bourdieu (1992), intentavam uma maior legitimação social e diferenciação acadêmica de seus campos culturais na busca por uma maior financiamento e independência acadêmica e institucional.

A fragmentação das FFCL resulta em um movimento de autonomização das diferentes seções dessas faculdades que cresciam em tamanho e se diferenciavam pela lógica do desenvolvimento da ciência – especialmente a Física, a Química, a Matemática e a Biologia. Elas queriam, sobretudo, construir unidades próprias e ter sua representação específica no Conselho universitário para expressarem o poder que alcançaram de fato no cenário científico e acadêmico, mas que a estrutura ignorava. Essas mudanças começaram com as medidas de reformas das universidades federais, que mais tarde foram estendidas para todas as demais. (CUNHA, L., 2000a, p.130).

Portanto, tomando o processo de constituição da estrutura universitária, é passível a compreensão de que apesar de os colegiados dos cursos terem uma certa “autonomia” pedagógica e curricular esta é, hierarquicamente, atrelada aos departamentos e suas intencionalidades cientificistas e político institucionais, sendo o ensino mesmo primordialmente profissionalizante, relegado a um segundo plano frente às demais atividades universitárias demandadas pelo Estado e o setor produtivo.

É tomando a intensificação da internacionalização dependente da economia brasileira que podemos compreender uma suposta imutabilidade do ensino, uma vez que este já se configurava como um ensino livresco e técnico, mesmo anteriormente à reforma e a departamentalização. O que se alterou efetivamente com a reforma foi a tomada, pelo regime militar, da tese do Capital humano para legitimar suas ações reformistas e modernizadoras. Nessa lógica, a utilização dessa teoria assumia que, para combater de forma liberal as disparidades regionais e a desigualdade social, era urgente o acesso à educação, desenvolvendo um processo de massificação da educação brasileira sem as devidas medidas transitórias a longo prazo, passando esta a ser compreendida como um instrumento imediatista de modernização dos fatores de produção mediante a mera qualificação técnica da mão de obra (FRIGOTTO, 1999) a partir dos ideais, conhecimentos e valores burgueses. Movimento este que afetou a universidade, principalmente na racionalização dos cursos e nos vestibulares, de forma que setores da sociedade brasileira que melhor se adequavam aos valores burgueses detinham o sucesso, ocultando e individualizando as dificuldades sobre o acesso e sobre a evasão de estudantes a partir de parâmetros meritocráticos. Desta forma, estruturalmente e pedagogicamente, as políticas públicas pouco atuaram sobre o ensino universitário uma vez que a crença sobre a baixa produtividade nacional não estaria atrelada à fragilidade do ensino na formação, mas encontrava-se na incapacidade das cátedras em produzir conhecimentos passíveis de transmissão pelo ensino –indissociabilidade pesquisa-ensino.

Em síntese, percebemos que o ensino, enquanto atividade fim, pouco participou da reestruturação universitária, sendo a demanda pela produção em pesquisas acadêmicas o elemento central que organizou as universidades federais. É importante ressaltar que ao reduzir o ensino da universidade exclusivamente ao campo profissionalizante penso que se obstaculiza a potencialidade humanizadora inerente aos processos de formação (FREIRE, 1962; 2005). Com um objetivo formativo, restrito a

um tecnicismo profissionalizante (GARCIA, 1999; FREIRE, SHOR, 2011), a formação abandona importantes elementos para a formação humana como a reflexão crítica, o vínculo desta com a realidade concreta e a ação transformadora e, portanto, política nos sujeitos tanto em desenvolvimento quanto em atuação (FREIRE, 2007). Elementos vistos pela burguesia brasileira como insignificantes para o contexto produtivo brasileiro pouco industrializado da época exigindo uma formação aligeirada e restrita às intencionalidades do capital (CHAUÍ, 2000;).

Para Cunha, L. (2000a), a partir da reforma universitária, a universidade passa por mudanças fundamentais na sua estrutura e função frente ao desenvolvimento nacional, criando uma “crise de identidade pedagógica” uma vez que deixa de ser reconhecida apenas como uma instituição de ensino. Tem-se aí o fim de um modelo de universidade de privilégios classistas exclusivamente voltada para si própria que, assim como a sociedade brasileira, era conservadora, oligárquica e estruturalmente engessada, para uma universidade mais flexível que além de manter tais características conservadoras é posta autoritariamente para o desenvolvimento econômico do país, ampliando o controle da ideologia liberal sobre seus objetivos e funções econômicas e sociais.

Logo, tal flexibilização institucional acabou por influenciar diretamente na atividade do professor universitário tornando-a múltipla, uma vez que a partir da reforma o professor possui novas atribuições obrigatórias como a pesquisa acadêmica que, no modelo catedrático, não tinha tanta importância institucional.

No artigo 32 da lei da reforma compreende-se como atividades do Magistério Superior,

- a. as que são pertinentes ao sistema indissociável de ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e nos estabelecimentos isolados, em nível de graduação, ou mais elevado, para fins de transmissão e ampliação do saber;
 - b. as inerentes à administração escolar e universitária exercida por professores.
- §1º Haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio da integração de ensino e pesquisas.

§2º Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos. (BRASIL, 1968)

Nessa lógica, compreendemos que a docência, de forma inovadora, é vista pela lei da reforma como um processo que precisa integrar o ensino e a pesquisa. Assim, o ensino volta-se para a transmissão do saber nos cursos e a pesquisa responsabiliza-se pela ampliação do mesmo no empreendimento científico. Apesar de ser visto como uma unidade pela lei, não fica claro no documento a ponte entre ambas as atividades (BRASIL, 1968). Assim, a articulação orgânica entre ambos fica prejudicada, iniciando uma tradicional valorização institucional diferenciada para a pesquisa acadêmica e a produção científica em detrimento da atividade pedagógica.

Para o sociólogo, político e professor Florestan Fernandes, apesar do avanço modernizador, a reforma possuía grandes limites, pois não atacava o centro do problema uma vez que, mais que a cátedra, “[...] o apinhamento de ocupações e atribuições foi o verdadeiro fator sociopático que perverteu as antigas escolas superiores e impediu que elas se tornassem instituições escolares dotadas e dinamismos educacionais construtivos” (FERNANDES, 1975. apud. CUNHA, L., 1994, p.14, grifo meu). Cunha, L. (1994), em consonância ao sociólogo, aponta que o efeito deletério das mudanças acabou criando uma carreira docente muito pior e potencialmente mais pernicioso que o regime de cátedras, uma vez que a departamentalização incentivou “o carreirismo como norma e a mediocridade como fim, procedendo-se ao mesmo tempo pela burocratização da carreira docente, a uma sorte de simples desnivelamento e socialização do “absolutismo” dos antigos catedráticos” (CUNHA, L., 1994, p. 14).

O que podemos concluir é que a reforma intensificou o centro do problema apontado por Florestan Fernandes, ou seja, o excesso de atribuições, sendo as mudanças na verdade uma forma de remover os obstáculos rígidos das improdutivas estruturas catedráticas para o progresso da ciência e as intencionalidades produtivas a ela associadas. Assim, o Estado, de inspiração burguesa, poderia ter ao mesmo tempo um maior controle não só sobre o recrutamento dos professores, mas também sobre seu trabalho no âmbito do desenvolvimento científico, tecnológico e cultural. Cunha, L. (1994) aponta que mesmo com uma

maior distribuição do poder entre os professores e suas relações políticas dentro das estruturas departamentais, as críticas feitas ao modelo departamental e ao excesso de atribuições que ele requeria apontam um reforço do particularismo e corporativismo entre os docentes, não alterando em substância o problema do poder concentrado e absoluto das cátedras uma vez que o regime militar concentra o controle ideológico e político na instituição selecionando para a gestão os professores a ele alinhados.

Com a flexibilização, a multiplicidade e falta de clareza frente às atividades docentes na universidade reformada, o domínio de um conhecimento prático, como o ensino, gradativamente foi sendo transformado pela exigência de uma formação teórico epistemológica decorrente da produção acadêmica do conhecimento científico (BAZZO, 2007). A perspectiva intrínseca e que se demonstrou falaciosa até os dias atuais é que ao ampliar as políticas para o desenvolvimento científico, devido à indissociabilidade entre Pesquisa e Ensino, a qualidade dos cursos de formação de terceiro e quarto grau também seria necessariamente ampliada. De acordo com Bazzo (2007), nessa nova estrutura universitária o desenvolvimento do ensino não acompanhou o desenvolvimento da pesquisa pois,

Embora isso tenha sido um grande avanço na qualificação dos quadros universitários, o ensino propriamente dito não se beneficiou na medida esperada, pois não houve preocupação sistemática equivalente para a formação pedagógica desses mesmos quadros. Aliado a essa mesma ausência, contribuiu para esse resultado em relação à docência o fato de a proclamada indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, embora aceita como princípio ao nível do discurso, raramente se tornaria prática concreta no cotidiano universitário. (BAZZO, 2007, p. 53)

Portanto, o ensino se configura para o professor como uma atividade que estabelece seu vínculo institucional basilar com a universidade, sendo ele valorizado institucionalmente por ser, para muito além de professor, um pesquisador, isto é, um produtor da ciência, tecnologia e cultura que, material e simbolicamente, amplia seu capital cultural acadêmico e político institucional.

Por isso, a produção científica e acadêmica são os elementos mais valorizados para o ingresso de novos professores e para a carreira na universidade enquanto que o ensino passa a ser, muitas vezes, uma demanda burocrática e cotidiana de seu cargo profissional, não estando, necessariamente, atrelado de forma orgânica a um curso ou disciplina a serviço da formação pretendida, mas como um serviço departamental em determinada especialidade disciplinar. O resultado é que muitas vezes se ignora as relações objetivas entre a formação profissional e humana e a futura atividade social e profissional dos egressos, sendo o curso mantido mais como um espaço para a reprodução livresca e técnica da “ciência normal” (CHALMERS, 1993) do que direcionado a formação profissional pretendida (MOTOYAMA, 1985; GATTI, 2010). Ao compreender os diferentes papéis adquiridos pela Pesquisa e pelo Ensino no período de reestruturação universitária, podemos entender a atual lógica instrumental do ensino frente à pesquisa científica comum no discurso dos atuais professores universitários, de forma que para muitos professores o ensino não é um espaço de produção e sim de transmissão de conhecimentos produzidos pela ciência (CUNHA, M. 2005; 2007a; 2010; BAZZO, 2007; ISAIAS, BOLSAN, 2007).

É inegável que durante a reforma universitária a pesquisa adquire um valor tão importante dentro do plano de desenvolvimento do país, que inclusive coube à CAPES e ao Conselho nacional de Pesquisas definir uma política regional e nacional para que as universidades viabilizem programas de aperfeiçoamento de pessoal docente (BRASIL, 1968), estabelecendo assim, as condições propícias para o desenvolvendo de um sistema de pós-graduação no Brasil (HOSTINS, 2006; BAZZO, 2007). Um sistema que munido de financiamento direto das agências de fomento como o BNDE, a CAPES, o CNPq e a FINEP gozaram de uma significativa autonomia institucional pois seus financiamentos foram individuais e sem intermediação direta da reitoria ou dos departamentos. O resultado propiciou a constituição de uma “identidade cientificista” para a instituição, deslocando o foco da graduação para a produção acadêmica em ciência e tecnologia, subordinando o ensino à pesquisa (CUNHA, L.,2000a). Isso explicaria a preocupação de tais políticas estarem voltadas quase que exclusivamente para a qualificação científica e acadêmica dos professores já atuantes nas universidades públicas do país, com o objetivo de qualificar estrategicamente e intensificar a produção simbólica e de “recursos humanos qualificados” (MARTINS, 2013), mas sem levar em conta a formação pedagógica necessária (BAZZO, 2007).

Com tantas mudanças profundas ocorrendo, implicando a redistribuição dos cargos, remoção e readaptação de professores titulares em um complexo sistema elitista, conservador, hierárquico e autoritário como as cátedras, para um modelo produtivista, fragmentado e que reorienta os valores e práticas docentes para um produtivismo frente aos conhecimentos científicos e a formação de especialistas, questionamos: como os professores que, essencialmente, estavam associados à atividade de ensino cederam à intencionalidade científico produtivista do regime se a pesquisa científica no modelo catedrático não era o principal fator de desenvolvimento da carreira docente?

Para tentar elucidar a questão sobre a centralidade da reforma sobre a pesquisa, que remonta as bases de nosso produtivismo acadêmico, precisamos tentar entender a pesquisa como mais um elemento de aceitação e não de obstáculo às mudanças da universidade. Para tanto, é preciso compreender as relações históricas entre a ciência e o Estado brasileiro.

Motoyama (1985), buscando resgatar a relevância da ciência para o Estado brasileiro até a década de 1980, aponta que se desconsiderarmos o período de modernização proporcionado pelo regime militar é sofrível a valorização e o financiamento brasileiro sobre a ciência e a tecnologia. O autor busca as raízes dessa desvalorização na natureza colonial, rígida e dependente da sociedade e economia brasileira. Logo,

“[...] a ciência foi quase sempre encarada como um ornamento para minorar as misérias culturais brasileiras, enquanto a tecnologia era endeusada como um ente mirífico, poderosa nos seus efeitos, porém impossível de ser obtida por expedientes nacionais.” (MOTOYAMA, 1985, p. 47).

O autor aponta que essa visão colonial teve duas conseqüências para a desvalorização da ciência nacional: a ideia de que as pesquisas científicas nacionais visam o reconhecimento forâneo, ou seja, reproduzem-se nas inspirações, motivações e práticas da ciência estrangeira, valorizando pouco a originalidade de cunho nacional e, a permanente desconfiança da qualidade dos resultados da pesquisa tecnológica nacional caracterizando o não investimento no setor, desvalorizando e até mesmo dispensando trabalhos sem a devida avaliação de seu potencial.

Portanto, para o autor, a ciência e a tecnologia nacional não estão harmonicamente integradas nas instituições sociais, econômicas e culturais brasileiras criando distorções epistemológicas e corporativistas como: o crescimento dos ideais de empresariamento e rentabilidade imediata das pesquisas presente nas esferas administrativas e de fomento; e a compreensão positivista dos cientistas de que o conhecimento objetivo da realidade seria neutro, desconsiderando as posições ideológicas e as subjetividades do empreendimento científico (MOTOYAMA, 1985; CHALMERS, 1993; HESSEN, 1999). Esta lógica acaba então sendo reforçada pela formação superior nacional cientificista, livresca, acrítica e reprodutivista da ciência internacional (MOTOYAMA, 1985).

Entretanto, mesmo sendo o Brasil uma economia primário exportadora, era necessário o desenvolvimento de uma infraestrutura mínima em Ciências e Tecnologia para garantir o retorno econômico da produção nacional. Por isso, o país não apenas consumia os conhecimentos científicos externos, dados como absolutos, mas ao final dos séculos XIX e XX também experienciou com a escola de Manguinhos, com o Instituto Ezequiel Dias em Minas Gerais e com o Instituto Biológico de São Paulo, um conjunto de tímidos, mas importantes, avanços nas áreas de agricultura, geologia, biologia, geografia, engenharia e saúde (MOTOYAMA, 1985; ZARUR, 1994).

No âmbito universitário nacional, Motoyama (1985) aponta que, só podemos falar em produção científica com a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, sob a égide da ideologia liberal de intelectuais paulistas que visavam na “[...] pesquisa desinteressada e no ensino superior de qualidade instrumentos úteis para a formação de sua futura elite dirigente.” (MOTOYAMA, 1985, p. 44). Apesar da significativa produção da USP, a tradição prático-imediatista nas políticas públicas de financiamento do Estado concebia a pesquisa, mesmo em São Paulo, como uma atividade cara e pouco rentável. Foi essa tradição que, ao final da década de 1940, quase eliminou o caráter científico do Instituto Butantã transformando-o em um mero centro de produção de soros e vacinas (MOTOYAMA, 1985).

É em resposta a essas políticas públicas de pouco incentivo à ciência e à tecnologia que nasce em 1948 a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) que, motivada pelos avanços científicos militares no pós-segunda guerra, teve um importante papel no incentivo e na valorização da ciência nacional. Para se compreender os avanços da institucionalização da ciência no Brasil não podemos deixar de

considerar a criação em 1951 do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) que apesar dos obstáculos políticos, econômicos e culturais frente ao amparo da ciência e tecnologia nacional, pode iniciar em conjunto a Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) uma política bem-sucedida na formação de pessoal especializado e técnico científico mesmo antes da ditadura militar (MOTOYAMA, 1985).

Apesar da tradicional desvalorização generalizada da ciência nacional, na década de 1960 ocorreram eventos fundamentais para a evolução científica e tecnológica do país criando as bases estruturais e de financiamento da reforma universitária. São elas: a fundação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961, a concretização da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) em 1962 e a criação do Fundo de Desenvolvimento técnico científico (FUNTEC) no interior do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e, em 1969, o Fundo Nacional de desenvolvimento científico e tecnológico (FNDCT) (MOTOYAMA, 1985).

Mesmo com objetivos autoritários e seletivos, é inegável que o período da ditadura foi um dos momentos da história brasileira em que mais se investiu em recursos e estrutura para a ciência na universidade e que, portanto, foi o momento em que os vários campos culturais das diversas ciências puderam desenvolver-se. Sendo este, sem dúvida, um elemento que contribuiu para a posterior aceitação da imposta reforma por parte da academia brasileira que se deleitava com o inédito fomento e valorização (MOTTA, 2014). Entretanto, mesmo com tal investimento, o conhecimento produzido nas universidades pouco impactava no sistema produtivo nacional, sendo a formação de técnicos, profissionais liberais, burocratas e intelectuais ligados a própria universidade a prerrogativa (MOTTA, 2014). Então, se a universidade não estava contribuindo de forma esperada para o setor produtivo – como intentava o regime militar – como explicar a manutenção do alto financiamento da produção acadêmica nacional do período?

Para tentar responder a essa questão vale lembrar dois fatores: o primeiro na lógica levantada por Bourdieu (1992) de um controle relativo do capital sobre a produção simbólica, garantindo uma “liberdade” aos campos culturais para o desenvolvimento de possíveis meios de manutenção do mesmo, e o segundo, a ideia de que a universidade pós-reforma deixa de ser uma *instituição social* em si e passa a ser direcionada ao ideal de *organização*, passando a ter uma

clara funcionalidade na manutenção do regime político e social do país (CHAUÍ, 2000), ou seja, mesmo com os ideais de autonomia universitária, passa a ser claramente uma entidade administrada (CHAUÍ, 2000, 2001).

Ao transformar a instituição em organização há uma espécie de descolamento de seu vínculo e papéis sociais próprios e autodeterminados. Enquanto parte do instrumental estatal no plano dos direitos democraticamente conquistados, a organização homogeneiza as relações nas esferas sociais a partir de parâmetros administrativos ideais e descontextualizados em formatos passíveis de avaliação externa.

“Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política [...] que lhe permite responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais.” (CHAUÍ, 2000, p. 219)

Para Chauí (2000), a passagem da instituição universitária para a condição de organização coincide com a mudança da lógica clássica da universidade voltada para o conhecimento, intensificando progressivamente sua inserção na sociedade mercadológica a partir de três sucessivas etapas: a *Universidade Funcional*, a *Universidade dos Resultados* e a *Universidade Operacional*.

A etapa funcional da universidade que remonta a década de 1970, inicia-se a partir do discurso liberal conservador do regime militar em que a universidade possui funcionalidade na sustentação econômica e política. Mesmo com baixo impacto de sua produção simbólica, a universidade foi a instituição de ensino que liderou e sustentou a reorientação produtiva e econômica nacional (MOTOYAMA, 1985). Da mesma forma, também serviu de instrumento de sustentação político ideológica para o regime, prometendo, por meio da titulação universitária, o prestígio e a ascensão social à classe média (CHAUÍ, 2000).

Essa análise toma como pressuposto que, no desenvolvimento social do capitalismo pós-industrial, a classe média brasileira tem por função ser o sustentáculo ideológico da dominação do regime criando a ilusão do mobilismo e prestígio social frente ao título universitário e a

subsequente valorização salarial, ampliando a capacidade de consumo e o pseudo distanciamento simbólico e material da classe trabalhadora. Desta forma, a universidade cumpre a função de gestar uma falaciosa identidade liberal próxima ao ideal burguês dominante (CHAUÍ, 2000; 2016). É por isso que Chauí (2000; 2001; 2016) sustenta a tese de que a universidade brasileira, em grande medida, foi desenvolvida em fases de intensificação do capital nacional e que, portanto, era necessário o ocultamento das contradições providas na exploração da classe trabalhadora. Por isso, conseguimos compreender os porquês de as políticas desenvolvimentistas do regime frente às universidades serem centralizadoras e pouco distribuídas, favorecendo a grupos sociais e as regiões mais ricas do país, ampliando a desigualdade na população e a noção de privilégio aos universitários (MOTOYAMA, 1985).

Assim, buscando garantir ao mesmo tempo a inovação para os mercados produtivos nacionais e a manutenção do ideal burguês e do poder oligárquico, não bastava somente a força autoritária e militar do Estado, mas também era necessário a coerção ideológica da classe trabalhadora. Para tanto, houve um pseudodescolamento seletivo e meritocrático de parcelas selecionadas da classe trabalhadora para manutenção da dinâmica social desigual brasileira, surge como produto a classe média, a qual o sistema de vestibulares teve posição seletiva central. Portanto, é no período posterior ao golpe que as universidades se aliam às oligarquias regionais propondo a abertura de cursos de formação aligeirada de profissionais requisitados pelo mercado de trabalho, de forma a alterar, a partir da demanda do mercado e dos objetivos desenvolvimentistas, os currículos, programas de ensino e as atividades acadêmicas, visando a garantia da empregabilidade para seus estudantes e a ampliação do número total de profissionais liberais (CHAUÍ, 2000).

No entanto, a faceta modernizadora do regime era contraditória e não se sustentou frente à crise econômica dos anos subsequentes. Motta (2014) aponta que, ao final do regime na década de 1980, as universidades estavam em crise financeira, estando os salários e os recursos corroídos pela inflação, o que gerou um clima de desconfiança mútua entre a comunidade científica e o governo. Em depoimento feito em 1984 no seminário “Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento” promovido pela Comissão de Ciências e Tecnologia da Câmara dos deputados em Brasília, Shozo Motoyama (1985) denuncia o descaso

quanto à produtividade demandada pelo Estado e as precárias condições das universidades em meio ao baixo financiamento para a pesquisa.

No caso brasileiro, nos últimos 15 anos, instaurou-se de modo auspicioso a prática de planejamento em C&T. Foi feito todo um esforço louvável para implementar dos diversos Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), porém tudo indica que os resultados até agora ficam muito aquém do esperado. Que digam as universidades e os institutos de pesquisa, quase dizimados no transcorrer da atual crise, sem verbas para a consecução de pesquisas de fôlego, passando muitas vezes o vexame de sequer poderem renovar as assinaturas de revistas científicas e/ou atualizar a bibliografia necessária. Nesse caso mais do que a falta crônica de verbas, também observada, parece ter sido decisiva a incompreensão de certos setores tecnocráticos quanto às características do processo de desenvolvimento científico e tecnológico ao tentarem impor as suas prioridades artificiais e a ditadura dos seus cronogramas. (MOTOYAMA, 2014, p. 42)

É nessa lógica que, a partir da década de 1980, inicia-se o que Chauí (2000) denomina de Universidade de Resultados que mantém os pressupostos do período anterior, mas que adiciona dois novos dispositivos à lógica liberal, voltando-se ao empresariado em um momento de crise econômica mundial. O primeiro é a expansão do ensino superior privado, responsável pelo retorno rápido de profissionais ao mercado de trabalho, alimentando o sonho da classe média e, ao mesmo tempo, reduzindo o ônus do Estado frente a formação de mão de obra qualificada. O segundo ponto é a introdução da ideia das parcerias das universidades públicas com empresas privadas. Para a autora esse segundo aspecto foi decisivo, pois às empresas não caberia apenas garantir a empregabilidade, mas também ser espaço para o desenvolvimento de estágios remunerados aos estudantes e financiar pesquisas de seus interesses. Portanto, a garantia de uma maior legitimidade da universidade nesse período eram os resultados obtidos

pelas instituições públicas no que se refere ao emprego e à utilidade imediata das pesquisas.

O modelo cientificista prosperou enquanto o regime militar possuía capital de investimento. Entretanto, na segunda metade da década de 1980, com a transição conservadora para o regime democrático e somado à forte crise econômica que cortou o número de bolsas da pós-graduação, a política de gestão direta que vigorava desde a reforma universitária de 1968 foi alterada. Após a constituição de 1988, todos os docentes e técnico administrativos foram efetivados como funcionários públicos pelo Regime Jurídico Único, criou-se assim, um mecanismo de controle e cooptação dos dirigentes das universidades federais e seus orçamentos passaram a ser rigidamente controlados, tanto que a reposição dos quadros humanos foi limitada e o pagamento dos professores e demais funcionários passou a ser controlado diretamente desde Brasília (CUNHA, L., 2000b). Na mesma lógica do controle e corte de gastos, a CAPES, seguida pelas demais agências de fomento, passou a transferir para a universidade as quotas de bolsas restantes, deixando que a administração superior fizesse a distribuição entre os programas de pós-graduação, transformando as reitorias em árbitros nas disputas internas por espaço e financiamento entre as pós-graduações, ampliando muito o peso da gestão Central na estrutura interna de poder.

Oficialmente a era de ouro da ciência nacional alcançava seu fim e reduziam-se muito os recursos para as universidades nos próximos governos democráticos da década de 1990 fazendo com que a universidade se volte para si mesma concentrando-se em seus conflitos internos por poder e financiamento. Com a austera gestão financeira interna às instituições, a burocratização das relações sociais e de trabalho e o corporativismo institucional se amplificaram ainda mais, até o ponto em que os departamentos começam a deliberar como uma subgestão da administração central das reitorias, exigindo dos professores das pós-graduações não só uma produção acadêmica contínua, mas também uma maior participação nas atividades fim das universidades, o que exigiu dos professores uma exaustiva flexibilização de sua docência no que se refere as atividades acadêmicas e carga horária (CUNHA, L.,2000a).

De fato, com a crise de identidade institucional que se segue até os dias atuais (RISTOFF, 2000), a universidade e seus professores, devido às demandas externas, não se percebem mais como agentes

concretos do ensino ou da pesquisa, sendo tais conceitos diluídos na suposta indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão promulgada pela constituição de 1988. A suposta identidade da universidade brasileira nunca emergiu como uma construção democrática da instituição (OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011), mas sempre foi impelida pela força das diversas leis que lhes foram autoritariamente impostas historicamente. Portanto as diretrizes e os objetivos da universidade brasileira não se estabelecem democraticamente, mesmo durante o período que se seguiu no pós-ditadura sonhando da comunidade acadêmica as discussões, decisões e interiorizações necessárias a respeito das ações e dos contextos regionais e locais, bem como dos meios e fins institucionais da universidade.

O resultado é a centralização dos esforços institucionais no silenciamento e controle da crescente divergência frente aos papéis dos professores na manutenção da enorme estrutura universitária e suas demandas. Estrutura essa, criada por políticas públicas externas à instituição que, em momentos distintos, valorizaram ou o ensino ou a pesquisa como entidades opostas, alocando-os em polos estruturais – graduação *versus* pós-graduação – e funcionais distintos na instituição – formação *versus* produção de conhecimentos – criando um verdadeiro cabo de guerra entre os professores que se dedicam a ambos. Desta forma, os docentes são impelidos à adaptar-se as demandas e suas fronteiras político hierárquicas institucionais no desenvolvimento de suas carreiras.

Ao analisar a universidade brasileira no período da redemocratização é cabível pensar que a Constituição de 1988 não leva em consideração esse percurso sócio-histórico e que, no mesmo espaço tempo, encontravam-se atuando conjuntamente professores que detinham uma imagem mais formativa da instituição e que no período da ditadura foram secundarizados, em contraste a outros professores vinculados a pós-graduação, com pleno financiamento e que detinham uma imagem cientificista da mesma. Portanto, é passível de compreensão quando Cunha L., (2000a) critica o controle institucional autoritário sobre as atividades docentes no período pós-redemocratização e o suposto mito que gira em torno do tripé Pesquisa, Ensino e Extensão como se a retórica constitucional fizesse as articulações entre os elementos do tripé serem algo natural e já superado.

O curioso é que se defenda isso em nome da indissociação entre o ensino e a pesquisa (sancionado pela Constituição de 1988), como se todo professor seja (ou deve ser) pesquisador e vice-versa. Existem casos (e não são poucos) de excelentes professores que não tem ou perderam a vocação da pesquisa, como, também, excelentes pesquisadores que não tem vocação do magistério. Nem por isso, a universidade deveria dispensá-los, em nome de uma idealizada indissociação entre ensino e pesquisa a nível do sujeito individual. Nem obrigá-lo “pro-forma” a fazerem aquilo que não sabem ou não querem. (CUNHA, L., 2000a, p. 136)

É importante ressaltarmos que essa tensão polarizada entre a pesquisa na pós-graduação e o Ensino nas graduações parece estar muito bem articulada às demandas externas à instituição na busca por estabelecer um maior controle sobre o trabalho docente, passando a definir, ao menos discursivamente, o tripé universitário como sinônimo de qualidade ou excelência institucional.

Ao final da década de 1980, o discurso da qualidade e da excelência surgem de um deslocamento da ideia de democratização institucional em decorrência da redemocratização nacional. Mesmo sendo conservadora, a sociedade brasileira ansiava pelo retorno à democracia e, portanto, toda a esfera social e a universidade a ela inclusa, estava suscetível à ideia de luta pela ampliação dos direitos civis e a democratização política e social do Brasil. Entretanto, ao que tudo indica, com o fim das alternativas ao capitalismo, estabelece-se uma crise paradigmática que induz a um vazio de projeto na esfera social e institucional. Portanto, restou às universidades abandonar o ideal de transformação social construído na ampliação da participação social, concentrando-se em apenas sobreviver nas austeras condições institucionais que lhes eram dadas pelo Estado brasileiro. Desta forma, às universidades e sua legitimação social e financiamento restou apenas acompanhar seu rendimento, garantindo uma funcionalidade imediata da instituição frente às diversas demandas econômicas e políticas postas pelo Estado. Está instaurada, por via constituição de 1988 a flexibilização do trabalho docente, na visão de uma universidade comprometida com o tripé, mas excluindo-se as possíveis interrelações

concretas destes elementos na constituição de uma docência universitária de qualidade social (SOBRINHO, 2000b; ALMEIDA, 2004) e, portanto, humanizadora (FREIRE, 2005).

As noções de igualdade, justiça social, e educação como direito público deterioraram-se para a dimensão retórica, esvaziando-se de sentido concreto (SOBRINHO, 2000b). Portanto a transformação da universidade enquanto instituição social para a ideia de organização social, proposta pelas políticas reformistas neoliberais nas décadas de 1980 e 1990, se inserem no capitalismo contemporâneo a partir da ideia de que as universidades são entidade administradas para fins exclusivamente rentáveis (CHAUÍ, 2000; 2001; 2016). É por isso que, na lógica da organização de uma entidade, é transposto um conjunto de modelos técnicos de *empresariamento da educação* como parâmetros de sucesso. Assim, a qualidade que se definia como busca processual pelo desenvolvimento sociopolítico da década de 1980 cede à lógica da rentabilidade, produtividade, eficiência e da competitividade na prestação de serviços na década de 1990 (ALMEIDA, 2004).

Assim, privilegia-se a eficácia de gestão de recursos e as estratégias de desempenho sempre fluidos às necessidades competitivas do mercado, buscando garantir um retorno superior ao montante investido. É nessa lógica neoliberal economicista que se “[...] julga ser possível dirigir a universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados.” (CHAUÍ, 2000, p. 218). Um economicismo que concebe um produto simbólico (conhecimento científico) e formativo (recursos humanos) para a universidade paralelamente ao produto industrial, ainda que de tipo especial, estabelecendo a instituição como uma organização empresarial (SOBRINHO, 2000b). Portanto, quando se propõe a avaliação da qualidade institucional, não está em questão no discurso institucional e governamental o valor ético-político, muito menos o desenvolvimento da criticidade e da cidadania, discursos estes que, na lógica neoliberal, são desprovidos de uma ontologia própria. O que está em jogo é a ampliação meritocrática do valor de mercado da mão de obra e da produção científica ao sustentar, por via da globalização, os meios de produção econômica e de dominação sociopolítica local e internacional (SOBRINHO, 2000b).

Neste capítulo pudemos compreender como se deram os processos autoritários que culminaram na constituição da universidade pública brasileira, sempre a partir de um intrincado jogo de interesses e acordos políticos, econômicos e sociais sobre a formação e a produção

do conhecimento. Essa característica é importante, pois pode explicar, em parte, a aceitação da ideologia neoliberal da década de 1990 e as reformas que a sucederam.

CAPÍTULO 2- A MERCANTILIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE OPERACIONAL: A SUBSERVIÊNCIA DA FORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO À IDEOLOGIA NEOLIBERAL.

“Que a Universidade não dê razão ao mercado se e quando ele se impõe como razão da sociedade. Que a universidade não seja um motor da globalização da economia de mercado, mas sim da globalização da dignidade humana.”

José Dias Sobrinho

Com o capítulo anterior conseguimos compreender a partir do autoritarismo estatal como se constituiu a universidade brasileira e como se deu suas relações de dependência com a ciência e a economia. Entretanto, essa base por si só não explica as atuais situações de produtivismo acadêmico e de auto regulação vivenciadas pelos professores universitários tanto em sua formação, quanto em sua atuação junto ao tripé universitário (ISAIAS, BOLSAN, 2007; CUNHA M., 2010; PIMENTA, ALMEIDA, 2011; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014). Para tanto, é fundamental compreendermos a invasão neoliberal sobre o contexto político, econômico e ideológico nacional e suas influências sobre a educação caracterizando a concepção de formação e atuação dos professores universitários em uma instituição já fragilizada pelo corporativismo resultante do controle autoritário do Estado brasileiro.

2.1. A INVASÃO NEOLIBERAL E A EMERSÃO DO AUTORITARISMO ECONÔMICO GLOBAL

Na atual ordem mundial global marcada a partir de interesses políticos e econômicos de grupos ou nações organizadas transnacionalmente, a globalização vem interferindo de forma complexa e integrada na esfera econômica, social, política e cultural e, portanto, acaba por influenciar políticas públicas de toda ordem, afetando profundamente as mais diversas instituições estatais. Sua inserção está tanto nas particularidades do cotidiano, quanto nas grandes manifestações culturais da sociedade. Por isso, devido à sua

característica relacional, podemos dizer que a globalização potencializa e expande, a partir de pressupostos econômicos específicos e das novas tecnologias da informação, o sentido, a velocidade e a quantidade de informações circulantes no meio social (ROBERTSON, 2007). Logo, esta condição traz como efeitos novas formas de percepção do espaço/tempo concreto e da ação comunicativa, alterando as diversas formas de sociabilidade humana na sociedade, seja nas relações produtivas do mundo do trabalho, na produção simbólica da ciência, ou mesmo no senso comum presente no cotidiano (BOURDIEU, 1992; CHAUI, 2001; SOBRINHO, 2005).

Entretanto, apesar de todas as mudanças e reestruturações da sociedade contemporânea globalizada, também existem permanências, principalmente quando analisamos assimetrias na produção e distribuição do poder econômico e simbólico cultural. Estas diferenças revelam a manutenção das relações de dominação e a ampliação das desigualdades sociais, econômicas e políticas (ROBERTSON, 2007).

Apesar do mito publicitado da consensualidade e harmonia entre as nações, a globalização é um vasto e intenso campo de conflitos internos e externos entre Estados, agrupamentos sociais e interesses hegemônicos e subalternos (SANTOS, 2002).

Em todos os continentes, os críticos denunciam os resultados enganosos da multilateralização do comércio, dos efeitos devastadores da concentração do capital pelas grandes corporações transnacionais, do aumento da miséria, da violência e do desemprego, do endividamento crescente dos países pobres, do enfraquecimento dos estados nacionais e de tantas outras consequências perversas. (SOBRINHO, 2005, p.166)

Assim, o termo globalização é polissêmico e diverso, que objetivamente se refere à maciça presença de instituições transnacionais, cujas decisões interferem nas opções e ações políticas que se fazem no âmbito interno de qualquer Estado-nação (MOREIRA; KRAMER, 2007; DEITOS, 2010) enfraquecendo as identidades nacionais a partir de políticas de fortalecimento de blocos econômicos supranacionais e globais (CUNHA, M. 2013).

De acordo com Santos, (2002) e Santiago e Batista Neto (2011), a origem do desenvolvimento de relações sociais, econômicas e culturais em escala global no atual modelo produtivo inicia-se a partir de 1970, no ápice da crise estrutural do capital. Com a crise internacional do petróleo, combinada à redução do crescimento econômico decorrente da superprodução fordistas-keynesiana, cria-se nos países economicamente dominantes uma crescente inflação baseada na alta taxa de produção e baixo consumo, acarretando na redução das taxas de acumulação financeira do capital (CHAUÍ, 2000; SILVA, 2015; PAULA, 2016). É a partir do colapso dos padrões de acumulação e crescimento econômico dos países centrais e da necessidade de reestabelecer estratégias de recuperação das taxas de lucro, que tais países, em nome de sua elite econômica e credora, destinam seus esforços e ambições aos recursos públicos dos Estados periféricos dependentes, como uma saída viável para a crise do capital. Neste processo, os países centrais acabam por ceder ao pensamento político econômico da ideologia neoliberal, que tem na globalização seu instrumento de expansão econômico cultural (PANSARDI, 2011; SILVA, 2015; PAULA, 2016). Portanto, ao mesmo tempo em que *“a globalização é um localismo particular que se move para além das fronteiras e se torna hegemônico. [...] o neoliberalismo é um projeto político que tem uma extensão global e raízes locais.”* (ROBERTSON, 2007, p.20)

Para alcançar tais objetivos, foi necessário um processo de reestruturação do sistema jurídico e ideológico do capital (GOMES, COLARES, 2012). Logo, a fim de incitar a uma nova ordem econômica global, a burguesia industrial e financeira nacional de países centrais, os acadêmicos da elite intelectual alinhada ao conservadorismo e ao liberalismo e, os investidores internacionais localizados em países econômica e geopoliticamente dominantes, intensificam suas críticas ao modelo de Estado de Bem-Estar Social (ROBERTSON, 2007; CHAUÍ, 2000). Desde sua criação em países ocidentais pós Segunda Guerra Mundial, as críticas a esse modelo de Estado baseavam-se no suposto alto custo da manutenção dos direitos relativos à seguridade social, à Educação, à Saúde, e a manutenção de empregos e salários públicos, essenciais, principalmente em períodos de diversas crises nacionais. Tais críticas, sempre foram mais relacionadas ao campo econômico do que social (SANTOS, 2002), e concebiam tais políticas públicas como uma burocracia cara, pesada e ineficiente – um verdadeiro desperdício de recursos públicos (SANTIAGO, BATISTA NETO, 2011), desconsiderando todo o desenvolvimento humano e social já alcançado.

Tomando a categoria *investimento* como critério central para se pensar os recursos públicos e o desenvolvimento humano, as críticas ao modelo de Estado de Bem-Estar Social, alcançam seu ápice na década de 1990 e começam a ser institucionalizados a partir do chamado Consenso de Washington (1989) também conhecido como Consenso neoliberal. Nele, de forma reformista e prescritiva sobre os Estados-nação periféricos econômica e geopoliticamente dependentes, foram definidas as diretrizes para as políticas internacionais de desenvolvimento econômico, bem como o papel do Estado sobre a economia em várias regiões do mundo, inclusive no Brasil (FRIGOTTO, 1999; SANTIAGO, BATISTA NETO, 2011; SANTOS, 2002).

Contrariando a ilusória e ingênua visão cooperativista entre os países, a globalização, como instrumento do capital financeiro internacional, intensifica as relações de dominação entre os países centrais e periféricos. Desta forma, pode-se dizer que a origem da globalização essencialmente faz referência aos processos econômicos exploratórios, atuando principalmente no setor produtivo, no mercado, no fluxo de capitais e investimentos e na interdependência monetária entre países e blocos econômicos (SANTOS, 2002). A partir dessa interação transnacional entre países centrais e periféricos, difunde-se um ideal econômico sustentado por padrões e regras globais formulados e sustentados por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), ambos controlados por países centrais.

A crise estrutural do capital não afetou apenas países centrais, de forma que, nos anos subsequentes, os países periféricos se viram fortemente endividados junto aos organismos internacionais de financiamento criando uma relação de dependência financeira nos Estados de Bem-Estar Social periféricos, como é o caso do Brasil. Tais organismos multilaterais passaram então não só a gerenciar seus dividendos e as possibilidades de crédito internacional, como a impor programas de ajuste estrutural como condição a novos empréstimos, de forma a garantir o pagamento da dívida externa de países dependentes aos credores internacionais (IVASHITA, NOVAK, BERTOLLETI, 2009). Portanto, ao analisar as atuais articulações entre capital global, globalização e Estado nacional, percebemos uma relação consistente no que se refere à determinação das políticas públicas nacionais em decorrência das políticas internacionais de financiamento. “Não há

dúvidas sobre isso. Estado capitalista e acumulação de capital estão sistematicamente entranhados e reciprocamente sustentados.” (DEITOS, 2010, p. 211).

Entretanto, ao compreender que até a década de 1970 o nacionalismo era uma forte tendência ideológica dos países centrais e periféricos, sendo a base inclusive de regimes autoritários como foi o caso do regime militar brasileiro, questionamos, como se deu essa relação de dependência entre o Estado periférico e a economia global.

Chauí (2000) defende que nas relações internacionais há uma intencionalidade de países dominantes em aumentar seus lucros totais imputando sobre os países dominados uma reforma político econômica ou também denominada de declínio do Estado de Bem-Estar Social. De acordo com a autora a economia política que sustentava o Estado de Bem-Estar pós-Guerras mundiais se estabelecia a partir de três características principais. 1) O Fordismo na produção, que consiste em grandes plantas industriais nacionais exercendo um controle em todas as etapas produtivas, desde o trabalho à produção de grandes estoques, bem como o controle dos preços; 2) a crescente inclusão de trabalhadores a partir do ideal nacionalista do pleno emprego e, 3) uma economia expansiva e acumulativa de monopólios e oligopólios, que mesmo transnacionais ainda eram regulados pelo Estado Nacional de origem.

Assim, para a garantia da condição de Bem-Estar Social, o Estado é um agente econômico forte, regulador e conciliador que negocia a partir de parcerias os ganhos nos setores econômicos público e privado, bem como em políticas sociais. Para tanto, se utiliza de grandes quantidades do Fundo Público¹² para formar amplos setores produtivos estatais, ao mesmo tempo que possui gastos sociais com a reprodução de sua força de trabalho. De acordo com os diversos projetos político-econômicos subsidiados pelos Estados de Bem-Estar Social, os setores público e privado possuem pesos diferentes nas ações de mediação do Estado. Essa diferença causa constantes conflitos internos entre as intencionalidades políticas e socioeconômicas presentes na esfera pública nacional, revelando no plano político econômico e social a luta de classes no que se refere aos gastos públicos do Estado.

12 O fundo público é oriundo da receita nacional e do capital provido do investimento internacional para financiar a acumulação do capital nacional a partir de subsídios tanto para a agricultura, indústria e comércio quanto para garantir o papel social do Estado junto ao cidadão.

Obviamente que dentre tais condições e intencionalidades supostamente apaziguadoras, muitas vezes contraditórias, o Estado de Bem-Estar não é neutro, tendo em vista sua origem burguesa. Devido às suas relações constitutivas com a elite dominante, o Estado tem como função manter seus privilégios perpetuando a desigualdade entre a burguesia nacional e os trabalhadores subordinados a partir da histórica manutenção da luta de classes como seu eixo estrutural (MARX; ENGELS, 2007). Portanto, para proteger a propriedade privada e o controle da força de trabalho, o Estado de Bem-Estar Social faz concessões e negociatas “apaziguadoras” junto às classes sociais, o que remete a uma relativa possibilidade de luta e resistência social das classes populares. É com essa diretriz que a via democrática, também chamada de democracia liberal, se efetiva (TONET, LESSA, 2011; CHAUI, 2016a) de forma que, o Estado, para garantir a mais valia dos burgueses nacionais e a reprodução social da força de trabalho, estabelece, mesmo que de forma precária e ineficiente, formas de participação e assistência social ocultando a luta de classes na ilusão da representatividade política e da igualdade jurídica (LUKÁCS, 2010; TONET, LESSA, 2011).

Assim, no contexto nacional dependente, é importante ressaltar que, mesmo que durante a luta de classes sejam conquistados direitos¹³ sociais, o jovem Estado brasileiro ainda está muito distante de constituir-se em uma Democracia Social ou Fundamental (CHAUI, 2016a; FREIRE, 1962). É nessa lógica que compreendo porque, na ótica freireana, o Estado brasileiro pode ser compreendido como um Estado em trânsito (FREIRE, 2011b; 2011d; 2014a), de forma que, mesmo em regimes políticos menos autoritários e supostamente mais democráticos, os governos ainda vêm agindo em prol das elites, ignorando seu papel de promoção da igualdade de cidadania para com toda a população.

De acordo com Freire (2011b), apesar de atualmente no Brasil termos uma sociedade em trânsito, ela ainda é fortemente ingênua, pois desde sua origem colonizada, está culturalmente alienada. A sociedade

13 Para Chauí (2016a) um direito como produto de uma democracia social, não é particular e nem específico, por isso é geral e universal, sendo válido a todos. Nessa lógica a democracia social nasceria da participação popular na criação contínua de direitos relativos ao papel do Estado em proteger a existência concreta e, portanto, social e física de todos os cidadãos. Em uma democracia liberal, por sua vez, o direito apesar de ser universal é ideal, sendo sua expressividade concreta relativa ao privilégio de classe.

brasileira ainda está repleta de contradições e permanências de uma sociedade colonial fechada, violenta e antidemocrática. Desta forma, o Brasil permanece governado por uma espécie de “mutismo” e submissão social, diante da tutela de uma elite que nunca desenvolveu uma identidade nacional, pois sempre esteve voltada às necessidades internacionais, seja de sua metrópole europeia ou norte americana. Essa inautenticidade encontra-se até mesmo nas origens da república brasileira, tanto que importamos a ideia de um Estado nacional democrático sem nenhuma experiência histórica local e legítima de autogoverno e democracia (FREIRE, 2011b).

Importamos a estrutura do Estado nacional democrático, sem nenhuma prévia consideração a nosso contexto. Posição típica ou atitude normal de alienação cultural. A de se voltar messianicamente para as matrizes formadoras ou para as outras consideradas em nível superior ao seu, em busca de solução para seus problemas particulares, inadvertidos de que não existem soluções pré-fabricadas e rotuladas para estes ou aqueles problemas, inseridos nestas ou naquelas condições especiais de tempo ou espaços culturais. Qualquer ação que se superponha ao problema implica uma inautenticidade, por isso mesmo no fracasso da tentativa. (FREIRE, 2011b, p.106)

Portanto, concordo com Chauí (2016a) ao apontar que nossa sociedade vive em uma democracia liberal e não real, de forma que os poucos direitos conquistados são transformados em serviços, sustentados a partir de um autoritarismo social de base essencialmente colonial. Ou seja, uma sociedade cujo núcleo estruturante e conservador é a Família tradicional, tomando como parâmetros das relações sociais a obediência e a distinção de papéis fixos entre os “cidadãos” de cada classe, ampliando o controle tutelar da esfera privada sobre a esfera pública e, por consequência, sobre a informação, a produção e a distribuição econômica e cultural. Favorece-se assim, a concentração do capital privado ao mesmo tempo em que se intensificam os conflitos sociais, que devido a necessidade do controle do sistema, são sempre marcados pela repressão policial e midiática. Desta forma, no plano simbólico, com signos de poder e prestígio, e no plano social, com a

violência estatal, as desigualdades econômicas, sociais e políticas são ocultadas e naturalizadas a fim de manter a *ordem* e o *progresso* nacional frente aos privilégios da elite brasileira política e economicamente dominante.

É nessa lógica que compreendo o papel da conscientização apontado por Freire (2005; 2008; 2011d) como essencial ao desenvolvimento democrático não só da massa em povo, ao exigir do Estado seu compromisso social e ético a todos os cidadãos brasileiros frente à sua situação de opressão, mas também como um processo de constituição da identidade cultural nacional que implica necessariamente o exercício da ação humanizadora em toda a esfera pública (FREIRE, 2005; 2011a; 2011d).

Mesmo que o Estado de Bem-Estar seja um relativo instrumento burguês, este, possui uma preocupação em garantir a subsistência dos agentes na reprodução social, que embora mantenha a estabilidade da desigualdade econômica e cultural, também pode proporcionar, como movimento de resistência, a possibilidade não só de alguns ganhos sociais, mas a criação de espaços múltiplos de luta progressista nas diversas instituições presentes na esfera pública. Penso que tais espaços problematizadores tem o potencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica de todos os agentes sociais, contribuindo para a criação de uma consciência de classe que, progressivamente, pode ampliar a capacidade de transformação democrática da realidade nacional.

É por isso que, diante destas potencialidades e dos gastos públicos com direitos sociais, frente a gulodice por poder (FREIRE, 2005) de uma elite financeira internacional, o Estado forte, como é chamado pelos liberais, mesmo sendo burguês, é visto como um obstáculo ao livre desenvolvimento econômico do setor privado nacional e internacional.

A partir dessas conflitantes condições internas de disputa por financiamento entre os setores públicos e privados somadas aos gastos em guerras, às crises políticas e econômicas nacionais e internacionais do final do século XX a burguesia nacional sustentou a ideia, difundida principalmente por países centrais ligados ao Consenso de Washington, de que os Estados, a partir de padrões de crescimento estandardizados, contraíram a chamada *crise fiscal*; Tal crise demandaria a necessidade de maior financiamento externo e o conseqüente crescimento da dívida pública, gerando a chamada *crise de governabilidade*, baseada na tese

de que os Estados não conseguiram gerir suas contas públicas de forma conciliadora, garantindo o retorno dos investimentos internacionais até então realizados. Portanto, isto justificaria a ampliação da dependência e do controle tutelar das agências multilaterais de financiamento (CHAUÍ, 2000).

Assim, Chauí (2000, 2016a) conclui que o Estado de Bem-Estar Social, fortemente nacionalista, que perdurou durante toda a década de 1960 a 1980¹⁴ foi o primeiro obstáculo a ser superado para sanar a necessidade de controle do capital globalizado, tornando o Estado, na reforma neoliberal subsequente, uma espécie de refém das intencionalidades fluidas do mercado global. Por consequência, instalou-se uma política de controle e reestruturação dos Estados-nação, a partir de critérios econômicos baseados exclusivamente na *acumulação financeira do capital*.

Ao apontar o crescimento da influência internacional sobre os Estados-nação, o que estamos discutindo essencialmente é a perda da autodeterminação sobre o projeto socioeconômico e político de cada país, que com a crise fiscal e o endividamento, se veem em conflito, mais ou menos velados, presentes na reforma do Estado, que hora cede às necessidades e lutas sociais internas, em forma de direitos sempre arduamente conquistados, ora atende as necessidades político econômicas do capital internacional, em forma de serviços capitalizáveis e privilégios, sempre concedidos à seus credores (PANSARDI, 2011). Consequentemente, tal reforma gera, [...] a socialização dos custos da produção e a manutenção da apropriação privada dos lucros ou da renda (CHAUÍ, 2000, p.213). Ou seja, todo o contribuinte paga a conta, mas são poucos os que arrecadam os lucros, não socializando a riqueza produzida nacionalmente. Ganho este que, em sua maior parte é direcionado ao capital internacional e não ao setor social interno dos países periféricos de origem, mantendo a desigualdade social e instalando uma política de privatizações que no caso Brasileiro seguiu por toda a década de 1990 nos mais diversos estados do país, principalmente em gestões de orientação liberal (CHAUÍ, 2016a).

Para entendermos o quadro geral da atual situação de envolvimento entre o Estado e as intencionalidades da economia

14 O que podemos perceber é que de fato no caso brasileiro houve a intensificação da influência internacional norte americana nas políticas públicas de desenvolvimento político, econômico e social nacional, tendo em vista que desde a Ditadura Militar brasileira já haviam relações de dependência entre Brasil e EUA mantendo-se tais vínculos durante a Guerra Fria.

globalizada é importante compreendermos a gênese da reforma neoliberal, que é anterior à própria globalização, retomando à origem do próprio neoliberalismo. De acordo com Chauí (2000), a racionalidade da economia política neoliberal e seus pressupostos emergem a partir de um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos como Popper, Lippman, Hayeke e Friedmam, que em 1947 reuniram-se em Monto Saint Pélerin na Suíça e elaboraram um projeto econômico e político que confrontava diretamente o Estado de Bem-Estar Social ligado aos ideais do New Deal¹⁵ até então vigente. O seu pressuposto ideológico básico compreende que a regulação das relações socioeconômicas não deve ser exercida pelo Estado, pois, de forma idealista, “[...] o mercado é portador de racionalidade sócio-política e agente principal do bem-estar da república.” (CHAUÍ, 2000, p.211). Portanto, reconhecendo o mercado como a força reguladora fundamental das relações humanas (CUNHA, M.2013).

Tais ideias opostas até então às políticas econômicas e sociais das décadas de 50 e 60 ficaram inativas ou foram pouco relevantes no campo das políticas públicas dos Estados nação e mesmo nos estados periféricos. Entretanto, foi somente na crise econômica de 1970 que o capitalismo internacional assumiu como verdadeiras as explicações propostas por Hayeke e Popper de que, por conta do poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários em favor de aumento salarial, criação de direitos e de encargos sociais, o Estado destruía a liberdade individual em *empreender* de forma que, a competição que emergiria desta, daria as condições *sine qua non* para a prosperidade econômica e posteriormente o desenvolvimento social (CHAUÍ, 2000).

No entanto, comprometido com a economia neoclássica, o neoliberalismo se diferencia do liberalismo tradicional, principalmente no que se refere à participação do Estado na vida econômica ao trazer limites ao ideal da mão invisível do mercado de Adam Smith (FRIGOTTO, 1999; CHAUÍ, 2000; SANTOS, 2002). Para o neoliberalismo o Estado, apesar de mínimo, não pode ser ausente (APPLE, 2002). De forma que o Estado se torna essencial para garantir ao setor privado, por intermédio da força política, legislativa e policial, as condições de proteção e funcionamento conciliativo de seus padrões sociais e de lucro. Essa ideia transforma a lógica liberal de

15 Conjunto de políticas e programas políticos e econômicos do Estado Norte Americano para controlar a crise econômica da década de 1930 conhecida como *a Grande Depressão*.

competitividade, como o elemento econômico regulador do livre mercado, uma falácia liberal. “Isto significa que a liberdade do mercado, o direito ao comércio livre, o direito a escolher e a proteção da propriedade privada é assegurada pelo Estado.” (ROBERTSON, 2007, p.16). O que de fato não é assegurado pelo Estado burguês neoliberal é o retorno, aos cofres públicos, do investimento público sobre as condições que mantém a lucratividade do setor privado.

Portanto, de forma geral, os Estados ao cederem aos ideais neoliberais deveriam ter uma política de austeridade, principalmente no que se refere a investimentos em políticas sociais, dinamizando a produção ao abrir tais espaços para a atuação do setor privado na privatização de instituições e empresas públicas, tornando a diferenciação entre setor público e privado mais fluida e transformando direitos conquistados em serviços de potencial lucratividade; reduzir e controlar as taxas de inflação aumentando os juros para conter o crédito e ampliar a receita a ser usada impreterivelmente no pagamento da dívida junto ao BM; e simplificar o sistema tributário e a taxação de grandes empresas facilitando transações financeiras e comerciais nacionais e transnacionais (CHAUI, 2000; TRINDADE, 2000; APPLE, 2002; MOLL, 2015).

Desta forma, os Estados agora comprometidos e/ou dependentes iniciam o tratamento de sua crise fiscal a partir da reforma que segue o receituário neoliberal disperso pelos ideais da modernização e competitividade econômica global propostos pela globalização e expressos nas agências de financiamento internacional. Assim, é instituído o modelo neoliberal de governabilidade induzindo a acumulação capitalista internacional sobre a exploração dos fundos públicos dos Estados-nação e de seus trabalhadores (SANTOS, 2002).

Nos países periféricos como o Brasil, Moreira e Kramer (2007) apontam que, aos moldes de um discurso positivista datados desde os séculos XIX e XX, a ideologia neoliberal, ao perpassar toda a esfera social, acaba sendo vista como um destino inevitável, que conquista pelos acordos internacionais e sedimenta-se nas políticas públicas brasileiras sem a efetiva participação popular. Entretanto, é preciso ter cuidado, pois apesar da ideologia neoliberal ser predominante ela não é a única a compor a atual modernização conservadora (APPLE, 2002) do Estado brasileiro e de suas instituições, tendo o neoconservadorismo uma ideologia aliada complementar (SCHAIBE, FREITAS, 2016).

De acordo com Moll (2015) e Apple (2002) os neoconservadores, como os neoliberais, não negam a importância

reguladora do Estado, principalmente em aspectos como o conhecimento, os valores e o corpo, mas criticam o Estado de Bem-Estar pela sua interferência e negociatas junto às classes sociais de forma que as políticas econômicas e os programas sociais, desarticulados dos valores familiares trazem prejuízo a produtividade, ao trabalho e à inovação. A crítica neoconservadora ao Estado de Bem-Estar se especifica quando compreende o Estado como um agente totalizante que, no exercício da democracia política e cultural, ao perseguir um igualitarismo pervertido e abstrato de direitos iguais às minorias, quer impor à sociedade, políticas públicas que usurpam o lugar da família, da igreja e da comunidade como os eixos estruturantes morais e “naturais” da sociedade. Essa premissa conciliadora do Estado causa todo tipo de imoralidade na juventude como a ampliação da violência, expondo situações de opressão de classe e racial; o sexo e a pornografia, ao se discutir questões de sexualidade e de gênero; e amplia o uso de drogas nas políticas brandas de prevenção e conscientização de saúde coletiva (APPLE, 2002; BARROCO, 2011; MOLL, 2015).

É uma corrente profundamente assente na apreciação romântica do passado, um passado onde o "conhecimento real" e a moral se impunham, onde as pessoas "conheciam o seu lugar", e onde as comunidades estáveis guiadas pela ordem natural nos protegiam da deterioração da sociedade [...] Entre as políticas que têm sido propostas por esta teia ideológica encontramos o currículo nacional, os testes nacionais, o "regresso" aos "standards" elevados, a revivificação da "tradição ocidental" e o patriotismo. (APPLE, 2002, p.65).

Desta forma, apesar de estarem centrados na família, os neoconservadores não negam a primazia da liberdade individual proposta no neoliberalismo, pelo contrário, o individualismo e a meritocracia são as bases de ambas as ideologias, pois justificam as desigualdades encontradas na estrutura social naturalizada (ROBERTSON, 2007; BARROCO, 2011; SANTOS, 2015). A diferença fundamental está nos limites impostos a essa liberdade, estando no neoconservadorismo regulados, não só pelo mercado, mas também por uma matriz moral conservadora (APPLE, 2002).

De acordo com Schaibe e Freitas (2016) no contexto sociopolítico brasileiro de 1990 pós reforma neoliberal haveria uma espécie de harmonia no poder político ideológico baseado nos conflitos de interesses sociais, políticos e econômicos internos à própria elite brasileira. Esta, composta por uma aliança entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo que como irmãos propõe políticas públicas que atacam os direitos, e os valores crítico-progressistas baseados no ideal de igualdade e equidade social conquistados e garantidos na constituição de 1988, afetando as mais diversas instituições estatais como as escolas e as universidades.

Essa aliança ideológica da modernização conservadora de fato é forte. A dificuldade de combatê-la se encontra na ampla disposição de forças objetivas nos campos acadêmicos, econômicos, políticos e sociais que são retroalimentadas pelas condições de produção e reprodução do capitalismo contemporâneo (BOURDIEU, 1998; FREIRE, SHOR, 2011). Nesse sentido, posterior a reforma do Estado de Bem-Estar Social apontada por Chauí (2000), originada e sustentada pela força político-econômica de, por exemplo, acionistas, industriais, altos executivos das finanças, políticos conservadores ou sociais democratas e economistas alinhados ao sistema produtivo hegemônico do capital, para se desenvolver em lucro individual do capitalista, necessita sustentar o mito liberal da liberdade econômica. É sobre este mito, que acabam por imputar sobre o trabalhador o ônus da acumulação burguesa (LUKÁCS, 2010; CHAUÍ, 2000). Este ônus se expressa, tanto por via da super exploração do trabalho e do trabalhador, quanto pela tutela do Estado de Bem-Estar Social reformado e suas instituições que se utilizam do fundo público pago pelo próprio trabalhador, para financiar o setor privado e seus investimentos de risco.

Tendo em vista essa lógica, compreendo porque Bourdieu (1998) toma o neoliberalismo como uma utopia econômica burguesa, cuja lógica da previsibilidade e do controle, transformam a natureza e a vida humana em recursos e investimentos, ampliando ao mesmo tempo a acumulação do capital e a degradação socioambiental.

Para que o neoliberalismo se concretize em um programa político, tanto seus idealizadores quanto defensores e gestores buscam reprimir, seja por intermédio do mercado, seja por intermédio da força do Estado e de suas instituições, toda e qualquer transgressão à sua lógica, adequando forçosamente toda a realidade, seja ela em nível local ou global à pura teoria econômica neoliberal (BOURDIEU, 1998; CHAUÍ, 2000; SANTOS, 2015). Desta forma, no discurso neoliberal

idealista e alienante, o desenvolvimento humano passa a ser regido unicamente pela produção e reprodução do capital, em que imperam a super exploração e a austeridade (SANTOS, 2002). É assim que, por intermédio da própria lógica imbuída nas políticas impostas pelo BM, o FMI e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que ocorre a adequação da realidade à teoria neoliberal da eficácia e da eficiência (OCDE, 2004) negando a equidade do desenvolvimento social e humano, precarizando o trabalho e a vida do trabalhador a favor da acumulação do setor financeiro e de seus financiadores (BOURDIEU, 1998; FREIRE, SHOR, 2011).

De acordo com Santos (2002) o processo de desumanização da vida humana em valor de mercado, não está afetando apenas os países periféricos. Para o autor, com a financeirização do mercado globalizado, os países centrais também têm sofrido cortes nos setores sociais e trabalhistas, principalmente por influência das decisões de agências financeiras neoliberais que calculam e avaliam os riscos e oportunidades econômicas de investimento internacional nos países. Tais riscos não só reduzem programas sociais como ampliam o desemprego ao condicionar o fluxo de investimento para os países periféricos que melhor se encaixam no programa neoliberal devido a melhores condições fiscais e maior capacidade de exploração de mão de obra barata.

Apesar de ampliar a desigualdade também em países centrais, do ponto de vista de uma economia idealista, este receituário tem dado certo, ao menos para os grandes financiadores e empresas multinacionais, ficando visível o acúmulo do capital internacional em poucas mãos. De acordo com Santos (2002), na década de 1990, das 100 maiores economias do mundo, 47 eram de empresas multinacionais e 70% do comércio mundial era controlado por, em média, 500 empresas multinacionais. Entretanto, o impacto principalmente para os países periféricos é arrasador, ampliando de forma abrupta a desigualdade social e diminuindo a distribuição da riqueza como ilustrado a seguir pelo autor.

A diferença do rendimento entre o quinto mais rico e o quinto mais pobre era, em 1960, de 30 para 1, em 1990, de 60 para 1 e, em 1997, de 74 para 1. As 200 pessoas mais ricas do mundo aumentaram para mais do dobro a sua riqueza entre 1994 e 1998. Os valores dos três mais ricos bilionários do mundo excedem a soma do produto

interno bruto de todos os países menos desenvolvidos do mundo onde vivem 600 milhões de pessoas. (SANTOS, 2002, p.30)

Para Bourdieu (1998), a razão oculta dessa forçosa adequação da realidade à teoria econômica posta sobre programas políticos neoliberais está na destruição metódica dos coletivos intimamente vinculados à destruição de todas as formas e medidas políticas de caráter humanista e humanizadora. Para o autor é no coletivo que se estabelecem horizontalmente as estruturas e ações políticas que organizam e legitimam as diversas formas sociais e culturais da vida humana, bem como esclarecem-se as diversas necessidades individuais e a partir da problematização destas junto ao coletivo, reivindicam-se os direitos sempre universais.

Por isso, são nesses agrupamentos que surgem as demandas pela organização dos meios de produção necessários à reprodução objetiva e democrática de tal coletivo, tanto pela diversificação da produção, quanto pelo controle, pelo povo, do Estado social democrático responsável pela distribuição da riqueza produzida. É essa característica democrática e reguladora dos coletivos sobre a produção que obstaculiza o ideal de livre comércio, a maximização da produção e da concentração individualista dos lucros. Fica evidente, portanto, que a partir do fetiche da mercadorização da vida em propriedade privada (MARX; ENGELS, 2007) a promoção do privilégio individualista e imediatista da acumulação burguesa (ROBERTSON, 2007; BARROCO, 2011) requer que a organização social e suas demandas precisem ser controladas e direcionadas aos interesses específicos de uma dada classe dominante.

Nas palavras de Moreira e Kramer (2007), para a manutenção desse sistema classista, os sujeitos, até então coletivos, necessitam ser individualizados “ A busca atual por flexibilidade e novas estruturas de controle e poder (com elementos que visam a reinvenção descontínua de instituições ou a chamada especialização flexível da produção) concentra poder, sem centralizar, desagregando o “nós” ”(p.1050, grifo meu). Giroux (2013) sustenta que associado à individualização neoliberal está o fim da vida pública e coletiva e sua redução às necessidades narcísicas e privatizadas do consumo pessoal e da autopromoção. Toda a realidade passa a ser vista como uma visão particular, fragmentada e centrada no presente (BARROCO, 2011) de

forma que, tanto o mérito, quanto os problemas são o resultado do esforço individual e subjetivo do sujeito (CHAUÍ, 2016a; 2016b).

É por isso que concordo com Chauí (2016b) quando a autora relata que o sujeito, na lógica neoliberal, é visto como um meio e não como um fim em si mesmo, sendo medido a partir de sua força de trabalho. Portanto, ele não é entendido como um ser em permanente formação que atua como agente social, fazendo assim parte de um coletivo, uma classe social, mas como essencialmente um investimento. O sujeito transformado em objeto, mero instrumento de acumulação do capital, tem sua capacidade humana ignorada e seu valor de uso traduzido em salário. Portanto, o trabalho precisa ser sempre individualizado e hierarquizado de forma a garantir a superexploração e os lucros esperados (ANTUNES, 2004).

Desta forma, tanto o Estado e suas instituições, quanto as empresas privadas, são essencialmente formas de organização social e por isso, a fim de contribuírem com o acúmulo do capital, precisam ser controladas em termos de desempenho individual e de objetivos sempre alinhados aos ideais da reforma neoliberal (ANTUNES, 2004; LUKÁCS, 2010). Portanto, os sujeitos dessas organizações, ou colaboradores como são atualmente denominados, devem ser individualizados na homogeneidade de seu coletivo, de tal modo a isolá-los em uma espécie de competição interna e externa aos colegas de seu meio de ação, exigindo flexibilidade do trabalhador e intensificando seu trabalho em condições precárias para reduzir os gastos com os recursos humanos sem perder o controle sobre sua capacidade produtiva.

“Deste modo, instaura-se o reino absoluto da flexibilidade, com os recrutamentos sob contratos temporários ou os substitutos temporários ou os “planos sociais” reiterados, e, no próprio seio da empresa, a concorrência entre filiais autônomas, entre equipes constrangidas à polivalência e, finalmente, entre indivíduos, através da individualização da relação salarial: fixação de objetivos individuais; entrevistas individuais de avaliação; avaliação permanente; subidas individualizadas de salários ou concessão de prêmios em função da competência e do mérito individuais; carreiras individualizadas; estratégias de “responsabilização” tendentes a assegurar a

auto exploração de certos técnicos superiores que, meros assalariados sob forte dependência hierárquica, são ao mesmo tempo considerados responsáveis pelas suas vendas, pelos seus produtos, pela sua sucursal, pelo seu armazém, etc., como se fossem “independentes”; exigência de “autocontrole” que estende a “implicação” dos assalariados, segundo as técnicas da “gestão participativa”, muito além dos empregos de técnicos superiores. Técnicas todas elas de dominação racional que, em tudo impondo o superinvestimento no trabalho, contribui para debilitar ou abolir as referências e as solidariedades coletivas (BOURDIEU, 1998, p.2).

Para a instauração da utopia neoliberal (BOURDIEU,1998) é necessário, portanto, uma violência estrutural sobre o trabalhador. Sua força motriz é a insegurança e a permanente ameaça de desemprego diante de um exército de reserva de desempregados, seja diretamente na atuação profissional do setor privado, seja indiretamente durante os competitivos espaços formativos e avaliativos do setor público, tornando o trabalhador dispensável. Ameaça que condiciona tanto a manutenção da superexploração e o arroxo salarial, quanto um desgaste da classe trabalhadora eticamente injustificável.

No setor privado a estabilidade financeira e salarial cria um movimento de fuga do desemprego, criando a ilusão meritocrática do emprego pleno e ocultando as contradições do sistema, as intencionalidades e o controle da elite burguesa sobre a massa sempre descartável aos olhos do capital. “O fundamento último de toda esta ordem económica colocada sob o signo da liberdade é, com efeito, a violência estrutural do desemprego, da precariedade e da ameaça de despedimento que ela implica” (BOURDIEU, 1998, p.2). Desta forma, o medo é o elemento controlador do trabalhador e de seu trabalho.

No setor público, ao menos o brasileiro, ainda se preservam alguns direitos dos servidores públicos e a seguridade oportunizada pelos concursos públicos¹⁶. Entretanto, a violência estrutural sobre o

16 Direitos estes que, com o Golpe Legislativo-Jurídico-Midiático de 2016 em curso no país, estão em risco. O que percebemos no contexto brasileiro – embora seja um fenômeno global – é a intencionalidade de intensificar, a partir da força jurídica e midiática e com o apoio do legislativo, a reforma neoliberal e conservadora que se encontrava desacelerada pela política social do Governo

trabalhador traduz-se em violência institucional que se expressa por várias formas de controle legal e financeiro, bem como simbólico sobre a produção e o trabalho do funcionário público (ROCHA, 2013). Nessa lógica, como aponta Chauí (2000) e Giroux, (2013) com a operacionalização do projeto neoliberal, o que se propõe é o encolhimento do Estado como coisa pública, a partir da desregulamentação financeira, e o alargamento do setor privado. O corte da prioridade no financiamento do fundo público sobre os bens e serviços públicos, vêm direcionando e maximizando o uso da riqueza pública nos investimentos privados exigidos pela acumulação e reprodução do capital (CHAUI, 2000; BOURDIEU, 1998).

En todo el mundo, las fuerzas del neoliberalismo, o lo que podría denominarse la última fase del capitalismo depredador, van por el camino de dismantlar los beneficios sociales garantizados históricamente y otorgados por el estado benefactor, definiendo a la obtención de ganancias como la esencia de la democracia, incrementando el rol del dinero corporativo en la política, desatando una guerra contra los gremios, expandiendo el estado de seguridad militar, promoviendo el aumento de desigualdades en riqueza e ingresos, fomentando la erosión de las libertades civiles, y debilitando la fe pública en las instituciones que definen la democracia. A medida que las mentalidades y moralidades de mercado imponen restricciones en todos los aspectos de la sociedad, las instituciones democráticas y las esferas públicas se van reduciendo, o bien desapareciendo completamente. A medida que estas instituciones desaparecen –desde las escuelas públicas hasta los centros de salud– se produce también una seria erosión de los discursos de comunidad, justicia, igualdad, valores públicos, y bien común. (GIROUX, 2013, p.13-14)

Lula e Dilma. O governo golpista e ilegítimo de Michel Temer segue com afinco o receituário neoliberal e por consequência os direitos do trabalhador têm sido ameaçados em prol de retrocessos dos mais diversos setores da vida pública e privada.

É com essa perspectiva que o discurso neoliberal idealista e a sedutora globalização realizam a ruptura entre a economia e a realidade social nacional, a partir da desregulamentação financeira do Estado para um ideal de supervisor e interventor das inconsistências de um mercado puro (BOURDIEU, 1998). Entretanto essa ilusão não se sustenta pois,

[...] o mundo está aí, com os efeitos imediatamente visíveis da grande utopia neoliberal trazida à prática: não apenas a miséria de uma fracção cada vez maior das sociedades mais avançadas economicamente, o crescimento extraordinário das diferenças entre os rendimentos, o desaparecimento progressivo dos universos autônomos de produção cultural, cinema, edição, etc., pela imposição intrusiva dos valores comerciais, mas também e sobretudo a destruição de todas as instâncias coletivas capazes de contrabalançar os efeitos da máquina infernal, à cabeça das quais o Estado, depositário de todos os valores universais associados à ideia de público, e a imposição, generalizada, nas altas esferas da economia e do Estado, ou no seio das empresas, desta espécie de darwinismo moral que, com o culto do winner, formado nas matemáticas superiores e no salto elástico, instaura como norma de todas as práticas a luta de todos contra todos [...] (BOURDIEU, 1998, p.3).

Assim o Estado intervencionista se torna o *locus* de interesses intercapitalistas, até mesmo tornando-se o produtor da mais valia a partir de intervenções políticas e econômicas para gerar condições favoráveis ao lucro do grande capital globalizado (FRIGOTTO, 1999). A relação de sobreposição entre o capital global e o Estado é tão articulada que ele se torna o defensor ideológico do sistema que lhe domina. Para Frigotto (1999) essa característica não representaria uma contradição, pois o periférico Estado brasileiro, devido a sua histórica relação de dependência, já seria um Estado burguês voltado a interesses internacionais antes mesmo da reforma neoliberal.

A forma presente de Estado – intervencionista – não representa uma transgressão aos fundamentos reais das relações de produção capitalistas e,

consequentemente, não transgride na essência os princípios do Estado liberal. O Estado intervencionista é apenas a expressão histórica do Estado ao exercer sua função de construtor e unificador da classe capitalista, na fase imperialista das relações de produção. O Estado liberal ou o Estado intervencionista não são “escolhas”, mas a própria forma do modo de produção capitalista gerir as crises que lhe são orgânicas, decorrências, em última instância, das formas que as relações capitalistas de produção vão assumindo dentro do movimento de acumulação, concentração e centralização do capital. (FRIGOTTO, 1999, p.102).

Portanto, mesmo que em essência, o Estado não tenha modificado sua preocupação fundamental com a manutenção do sistema capitalista, concretamente, a reforma representou um arroxio frente a possibilidade de luta popular democrática, afetando de diversas formas as suas múltiplas instituições, principalmente dedicadas ao desenvolvimento educacional, modificando as formas de trabalho e produção tanto das escolas básicas quanto das universidades, trazendo consequência a seus trabalhadores (CHAUI, 2000; 2016a; FERNANDES, 2005; CUNHA. L., 1994).

2.1.1. A centralidade neoliberal do Capital Humano sobre a educação brasileira

Mesmo com a forte propaganda da grande mídia e dos diversos rankings nacionais e internacionais que propagam a ideia da crise educacional brasileira em seus mais diversos níveis e modalidades, parece consenso (KRASILCHICK, 1987; TRINDADE, 2000; VILLANI, PACCA, FREITAS, 2002; PIMENTA, 2002; CUNHA, L., 2007a; 2007b; 2007c), que as mudanças nas políticas públicas, nos objetivos e na estrutura pelo qual a Educação, e por sua consequência a Escola e a Universidade, brasileira vem passando, não acontecem simplesmente por acaso (PINTO, 1993; FREIRE, 2005; FREIRE, SHOR, 2011). Como qualquer política social de uma sociedade de classes, a Educação não é uma benevolência social, mas um constructo

social que expressa as contraditórias relações construídas na e pela luta de classes, na produção e distribuição da riqueza nacional e na reprodução social (PINTO, 1993; FREIRE, 2005; MARX, ENGELS, 2007; DEITOS, 2010; APOLINARIO, 2014).

Portanto, as atuais mudanças políticas e institucionais na esfera educacional foram o resultado de diversos projetos e conflitos entre intencionalidades progressistas, neoconservadoras e neoliberais que historicamente vem influenciando o Estado brasileiro e definido o que este compreende por formação, conhecimento oficial e/ou legítimo e sobre quem tem autoridade para falar sobre os mesmos (APPLE, 2011; FREIRE, SHOR, 2011). Portanto,

A educação é um espaço de conflitos e de compromissos. Torna-se também palco para grandes batalhas sobre o que as nossas instituições devem fazer, a quem devem servir, e sobre quem deve tomar essas decisões. E, mesmo assim, é por si própria uma das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem, relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação. Deste modo, a educação é simultaneamente causa e efeito, ou seja, determinada e determinante. (APPLE, 2002, p.56)

A política educacional brasileira, particularmente a partir da década de 1990, é resultado da aliança entre forças econômicas e políticas neoliberais invasoras. (CHAUI, 2000; DEITOS, 2010; MOREIRA; KRAMER, 2007) que, ao se tornarem hegemônicas, orientam-se no campo educacional a partir de três objetivos gerais: a) a redistribuição da riqueza produzida nacionalmente entre a elite dirigente internacional e nacional, alterando as formas de governabilidade sócio liberais para neoliberais e implementando políticas de austeridade no âmbito social e, portanto, educacional; b) a ampliação da fluidez entre o público e o privado, deslegitimando e exterminando o monopólio do setor público sobre a educação ao permitir investimentos privados de empresas nas instituições de ensino público, ou mesmo, permitindo a criação de instituições de ensino privadas para fins lucrativos c) a reorientação e restrição dos objetivos educacionais à empregabilidade e a racionalização técnica dos sistemas de ensino a partir dos critérios da eficiência, eficácia e produtividade econômica sobre a produção de

trabalhadores, que atendam as demandas fluídas do mercado financeiro global (CHAUÍ, 2000; ROBERTSON, 2007; APPLE, 2002). Logo,

Para os neoliberais o mundo é, em essência, um vasto supermercado. É a “escolha consumista” que assegura a democracia. Com efeito, a educação é vista simplesmente como mais um produto, como o pão, os carros e a televisão [...]. Deste modo, a democracia tornou-se numa prática de consumo, já que o cidadão ideal é o comprador. [...] Em vez da democracia ser um conceito político transformou-se inteiramente num conceito econômico. (APPLE, 2002, p.58)

Para que estes objetivos se concretizem, o contrato social entre o Estado e a Sociedade civil precisa ser quebrado (ROBERTSON, 2007; CHAUÍ, 2000). Para tanto, propaga-se o discurso de que “o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente mau.” (APPLE, 2002, p.57). Este pressuposto ideológico é a base discursiva que legitima o mito da crise educacional. Logo, devido à natureza pública da escola e da universidade, as instituições seriam naturalmente ineficientes em alcançar os índices de qualidade técnica definidos e requeridos internacionalmente e que expressam os interesses esperados pelo mercado global (APPLE, 2002; ROBERTSON, 2007; CHAUÍ, 2000).

Os neoliberais defendem que, transformando o mercado no árbitro da valorização social, eliminaremos não só as políticas como também as irracionalidades inerentes às decisões educacionais e sociais. A eficiência e as análises custo-lucro serão os motores da transformação social e educacional. No entanto, estas estratégias “economicistas e despolitizadas” estão a contribuir para que as crescentes desigualdades de recursos e poder, que caracterizam a nossa sociedade, se multipliquem. (APPLE, 2002, p.62)

De acordo com Prata (2008), a partir das diretrizes neoliberais, a escola como instituição estatal, ao invés de buscar formar cidadãos críticos e atuantes como prescrito pela legislação oficial (BRASIL,

1988; 1996) busca adequar-se às novas exigências do mercado, ao propor uma formação para o mundo do trabalho (BRASIL, 1988; 1996) – que através de um valor operacional, contraditoriamente, também está prescrito na legislação oficial (PEREIRA, 2009; CUNHA, M. I., 2013; OLIVEIRA, 2015). Assim, para essas políticas de cunho neoliberal, a solução dos problemas sociais, políticos e econômicos perpassam necessariamente sobre a adequada e eficiente gestão da qualidade técnica da educação, de forma a compreender o cidadão reduzido ao papel de trabalhador e, portanto, centralizando a formação para a constituição de competências e habilidades para o trabalho. Obviamente que tal formação técnica é importante para as atuais demandas econômico produtivas e de sobrevivência individual dos sujeitos no sistema capitalista, entretanto, não são suficientes no âmbito da formação humana e nem pensadas para que os sujeitos alcancem a superação do sistema produtivo e da sociedade de classes, bem como seus efeitos contraditórios e problemáticos sobre todos os indivíduos, grupos e classes. O resultado é que a educação conservadora, voltada ao mundo do trabalho, não está pautada no viver, mas no sobreviver, mantendo as condições desiguais e desumanizadoras do sistema a partir da despolitização das questões sociais. (GOMES, COLARES, 2012; RODRIGUES, 2016)

Por isso, o modelo humanista, focado em formar sujeitos críticos com consciência política (SAVIANI, 2008; 2009; LIBANEO, PIMENTA 1999; LIBANEO, 2013), e o modelo humanizador, na superação da crítica a partir da ação cultural para liberdade humana (FREIRE, 2005; 2011a; 2011b; 2011d), dotados de valores éticos e morais coletivos, sempre pautados pela realidade concreta em vista de uma transformação social, perdem sua relevância na lógica egoísta do capital. Assim, a criticidade e a emancipação, presentes no discurso educacional da década de 1980, tornam-se conceitos abstratos e vazios de significado na década seguinte, priorizando o ensinar técnico sobre o educar humano (PRATA, 2008; FREIRE, SHOR, 2011; GOMES, COLARES, 2012; DINIZ-PEREIRA, 2013; RODRIGUES, 2016).

A demanda neoliberal nos anos de 1990, como uma intensificação do modelo liberal de formação (FRIGOTTO, 1999), acaba sendo pautada pela necessidade mercadológica de mão de obra tecnicamente eficiente, competitiva e barata e não pelo desenvolvimento humanizador da sociedade e de seus cidadãos (FREIRE, 2005; ROBERTSON, 2007; RODRIGUES, 2016). Por isso, no atual capitalismo financeiro global, como todas as dimensões da vida

concreta, os próprios seres humanos e sua educação precisam ser mercadorizados. No entanto, essa posição e intensão tem sofrido resistências, e explicitado múltiplas contradições, pois expõe uma concepção ontológica reducionista sobre o ser humano, que é no mínimo idealista e fantasiosa. Em primeiro lugar, pelo significado antiético de reduzir sujeitos a objetos, suas atividades em serviços e sua produção em produto. Em segundo, pela impossibilidade objetiva de reduzir toda a potencialidade humana, suas múltiplas e diversas atividades, em mercadorias restritas ao consumo e ao valor de troca, sendo necessário diversos processos de opressão e alienação da vida concreta e do trabalhador para sustentar tal farsa (ROBERTSON, 2007).

E é nessa instância autoritária e ideológica que o Estado intervencionista neoliberal, seja pela omissão diante de tais processos, seja pela aceitação e imposição dos mesmos, possui um papel de legitimar posições específicas no campo educativo de acordo com a ideologia que o fundamenta e o orienta (FREIRE, 2005; RODRIGUES, 2016). Portanto, em contraposição ao contexto e modelo neoliberal, devemos compreender que a educação vinculada ao atual Estado intervencionista, enquanto direito e não serviço, para se manter como um espaço de luta popular, deve suscitar uma permanentemente vigilância da sociedade civil organizada, dos profissionais da educação e de outras instâncias sociais. Para, desta forma, realizar a denúncia problematizadora sobre as diversas contradições político pedagógicas, epistemológicas, éticas e ontológicas de posições desumanizadoras assumidas pelo Estado intervencionista e pela sociedade burguesa (FREIRE, 2005; 2007; 2008; 2011a; 2011b; FREIRE, SHOR, 2011).

Assim, a formação humanizadora em contraposição a qualquer modelo pedagógico de base liberal e conservadora, torna-se um problema ao *status quo* desumanizador ao coletivizar a ação-reflexão-ação humana, sendo esta, um espaço em que se dá concretude social e política aos processos democráticos. Portanto, tal perspectiva pedagógica não só une as pessoas, como proporciona que os problemas concretos relacionados as desigualdades sejam reconhecidos como demandas sociais (RODRIGUES, 2016), de forma que, ao serem enfrentados no âmbito político, social e econômico em busca da superação dos mesmos, suscitam a construção democrática da humanidade na busca pelo seu *ser mais* (FREIRE, 2005). No que cerne às ações pedagógicas crítico transformadoras de base freireana, são estabelecidos fortes laços de solidariedade e luta coletiva, ampliando,

pelo diálogo problematizador, o poder social e político dos agentes sociais, contribuindo para que os mesmos (FREIRE, 2005), percebam-se explorados e oprimidos e que, conjuntamente conscientizados, anunciem a transformação verdadeiramente democrática da massa em povo (FREIRE, 2005; 2011a; 2011b; 2011d).

É na lógica da eliminação dos coletivos apontada por Bourdieu (1998) e da teoria antidialógica apresentada por Freire (2005) em sua pedagogia do oprimido, que compreendo a invasão neoliberal¹⁷ e as iniciativas das políticas públicas educacionais pós reforma do Estado brasileiro, como um processo de intensificação da educação como instrumento de desumanização para o capital (PANSARDI, 2011). Desta forma, ao individualizar ideologicamente os sujeitos, separando-os a partir da opressão meritocrática é possível manipulá-los de acordo com as diretrizes alternantes do mercado, comandando e direcionando autoritariamente os sujeitos no processo de ensino aprendizagem, não como seres humanos plenos, capazes de transformar sua realidade (FREIRE, SHOR, 2011; GADOTTI, 2012), mas enquanto objetos restritos e alienados à sua força de trabalho (FRIGOTTO, 1999; LUKÁCS, 2010; 2012; 2013; (OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011; RODRIGUES, 2016).

Portanto, para garantir a acumulação do capital, as instituições de ensino básico e superior tornam-se organizações técnico-produtivistas. Ou seja, colocam a qualidade social da formação em segundo plano, em proveito da ampliação técnica da quantidade aos moldes positivistas. Como se esta quantidade fosse uma qualidade total técnico-funcional de processos supostamente homogêneos e melhor gerenciáveis (REZENDE, 1984). A obsessão pela quantificação dos resultados traduz-se no orgulho em apresentar estatísticas que demonstram, por exemplo, o número de conteúdos trabalhados no currículo, o total de matrículas, de diplomas expedidos, de teses e

17 Cabe ressaltar que apesar de centralizar a crítica à ideologia neoliberal, não nego sua necessária articulação à ideologia neoconservadora criando uma espécie de amálgama no jogo político nacional. No entanto, devido à força do mercado externo globalizado na imposição de novos valores sobre a elite conservadora nacional, penso que a ideologia neoliberal vem sendo o meio de invasão cultural sobre o que a elite nacional compreende por civildade, ditando inclusive a forma que se estruturam e se modificam os conceitos de família, de segurança e de empregabilidade, núcleos centrais do conservadorismo brasileiro (CHAUI, 2000; 2016; APPLE, 2002; FREIRE, 2011a; SCHAIBE, FREITAS, 2016).

dissertações defendidas, desconsiderando a qualidade e o significado real de tais processos de formação aos sujeitos centralizando a atenção das avaliações sobre o produto final produzido pela “formação”, seja ele simbólico ou humano.

Nessa perspectiva pragmática de formação se valoriza a eficácia e a eficiência, articuladas ao potencial aumento da produtividade na constituição de competências técnicas para o trabalho, sempre dicotomizando e privilegiando o fazer em detrimento do ser (REZENDE, 1984; SOBRINHO, 2000b; GOMES, COLARES, 2012; RODRIGUES, 2016). Desta forma, o estudante enquanto potencial instrumento eficaz de trabalho é o produto final do processo educativo de mentalidade técnico produtivista. “O que pomos em questão é a própria ideia de eficácia quando se trata de seres humanos em situação de educação. O que significa ser homem mais eficazmente?” (REZENDE, 1984 p.48).

Contudo, a educação não é um processo homogêneo e muito menos neutro, cujos produtos são meros efeitos de um processo produtivo padrão e linear. Por isso a formação dos alunos não pode ser considerada como um meio de produção em si, descontextualizado de intencionalidades e condições sócio historicamente pontuadas. Portanto, a formação caracteriza-se como um complexo processo social de permanente construção e desenvolvimento dos sujeitos, de características individuais e coletivas, cujas implicações se dão em todas as esferas da vida humana e não apenas sobre o trabalho como querem os defensores do capital (FREIRE, 2005). É por isso que a própria noção de produto educacional para o mercado de trabalho, implica a uma visão deturpada do processo formativo, que confunde a escola e a universidade com a produção fabril (REZENDE, 1984; FRIGOTTO, 1999; CHAUI, 2001).

Esta posição incorpora a visão dos alunos como capital humano. Porque o mundo se encontra cada vez mais competitivo, os alunos (perspectivados como futuros trabalhadores) devem adquirir destrezas, requisitos e disposições para competirem com eficácia e com eficiência. Além do mais, qualquer investimento econômico feito nas escolas, que não esteja diretamente relacionado com os objetivos econômicos é suspeito. (APPLE, 2002, p.58)

É a partir da lógica do capital humano que mulheres e homens deixam de ser sujeitos plenos e passam a ser objetos, recursos humanos, que são vistos como instrumentos dentro do maquinário produtivo capitalista (FRIGOTTO, 1999; RODRIGUES, 2016), cujo preço desumaniza não apenas a classe trabalhadora, mas todo o gênero humano impossibilitado a busca pelo seu *ser mais* (FREIRE, 1999; 2005; 2007; 2011a; 2011b; 2011d; 2014a; LUKÁCS, 2010; 2012; 2013).

A teoria do capital humano é anterior ao neoliberalismo, sendo o resultado teórico de uma metodologia econômica positivista liberal que busca articular possíveis relações entre a educação e desenvolvimento econômico, educação e renda, e educação e mobilidade social, fazendo apologia às relações sociais de produção da sociedade burguesa. Nesta teoria parte-se da lógica de que, ao sujeito educado, dota-se um valor que potencialmente qualifica sua capacidade produtiva e, portanto, justificaria a ampliação de sua renda e o seu desenvolvimento social subsequente (FRIGOTTO, 1999). No fundo o conceito de capital humano busca entender e planificar, os imprevisíveis fatores humanos e formativos para o crescimento econômico a partir do uso de diversos recursos teórico metodológicos e estatísticos. É nessa lógica que o conceito de capital humano faz parte da justificativa teórica e supostamente científica, para a proposição de políticas públicas educacionais, principalmente em países periféricos como o Brasil.

De acordo com Frigotto (1999) apesar de ser na década de 1950 a atribuição da teoria do capital humano, e ser T. Schultz um dos pioneiros da divulgação desta teoria, existem registros, inclusive no Brasil, bem antes disso. Entretanto, sua formulação sistemática e seu uso ideológico e político somente se verifica no final da década de 1950 e início da década de 1960 a partir das novas formas de interação intercapitalistas entre os países, estando presente no Brasil com maior força a partir do golpe de 1964, constituindo-se em um campo teórico essencial às mudanças realizadas em todo o sistema educacional da época.

É importante ressaltar que a teoria não possui legitimidade apenas nos processos produtivos em si, mas possui sua raiz nas relações entre educação e produção a partir de importantes bases econômico filosófico fortemente influenciada pela forma como Adam Smith (1776) e Stuart Mill (1848), compreendiam a produção e o desenvolvimento humano dentro da sociabilidade burguesa. Nessa lógica,

Um homem educado à custa de muito esforço e tempo para qualquer emprego que exige destreza e qualificações especiais pode ser comparado a uma daquelas máquinas caras. O trabalho que ele aprende a realizar, como será de esperar, acima dos salários habituais da mão de obra comum, compensar-lhe-á todo o custo de sua educação, com, pelo menos, os lucros habituais de um capital igualmente valioso. (SMITH, A. A Riqueza das Nações, 1776, livro 1 cap10. Apud. FRIGOTTO, 1999, p.37)

Para Frigotto (1999) tanto Smith quanto Mill, reduzem a formação à um meio de adestramento restrito à qualificação da produção, tendo em vista o lucro do burguês e não de todo o gênero humano. A partir desta lógica, Shultz (1962 apud. FRIGOTTO, 1999, p.40) aponta que: “O componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção”. Portanto, a Educação enquanto investimento, perde seu caráter humanista e humanizador (FREIRE, 2005) e passa a ser concebida como produtora de uma potencialidade sobre a capacidade produtiva dos indivíduos para o trabalho, no sentido técnico-profissionalizante. Sendo assim, a função da formação deixa de ser a possibilidade de acesso à cultura humana até então produzida e passa ser o desenvolvimento de um conjunto de atitudes e habilidades intelectuais e manuais, bem como a transmissão de determinados conjuntos de conhecimentos específicos, como potenciais elementos geradores da capacidade de trabalho produtivo (FRIGOTTO, 1999). O que, na década de 1990, poderia ser transposto para o campo teórico das competências atitudinais, comportamentais e conceituais estruturantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (BRASIL, 1996) que estão em consonância com as sempre fluídas demandas neoliberais do mercado de trabalho (CUNHA, M. 1999; 2013; OLIVERIA, 2015; SILVA, 2015; SANTOS, 2015).

Desta forma, a teoria do capital humano legítima, de acordo com a complexidade e a especificidade da ocupação profissional, a variação da natureza dos conhecimentos e habilidades necessárias para um ofício ideal padrão (FRIGOTTO, 1999), sem questionar a

necessidade concreta de uma formação plena e a indução meritocrática posta sobre a possibilidade de acesso de diferentes classes sociais às distintas profissões e campos de conhecimento. Do ponto de vista idealista, é a partir do desempenho individual dentro dessas políticas que são justificadas economicamente as diferenças de capacidade de trabalho, produtividade e renda, bem como os privilégios das classes dominantes no suposto esforço individual frente ao nível educacional, naturalizando as relações desiguais de trabalho pelo mérito e ocultando a luta de classes.

Logo, tomando nossa cronologia, é inegável que, no autoritário contexto brasileiro, pelo menos desde 1964, a base desse pensamento liberal tem fundamentado as políticas públicas no que concerne à educação em seus mais diversos níveis, tendo como horizonte e justificativa o desenvolvimento econômico nacional em detrimento do desenvolvimento intelectual e emocional pleno do indivíduo e da identidade da sociedade brasileira. No neoliberalismo, tais políticas se intensificaram trazendo a lógica de uma formação aligeirada e massificada voltada para o trabalho nas mais diversas instituições de ensino, cujos critérios são, até os dias atuais, exclusivamente econômicos (PANSARDI, 2011; SANTOS, 2015).

O desenvolvimento econômico das nações tornou-se um dos principais, se não o principal, motivo da vida humana. Objetivo este que abarca tanto num sentido macro, quando nos referimos ao povo, como num sentido particular, quando nos referimos aos projetos de vida [...] conclui que o desenvolvimento econômico é usado como único critério para definir se uma nação tem ou não progresso, não importando outros valores humanos, como a igualdade social, a tolerância, a liberdade de expressão, a saúde, a educação, etc. Não concluímos que uma nação está em ascensão porque respeita a complexidade da personalidade humana, ou porque há o fortalecimento dos direitos humanos, ou ainda porque há convivência harmoniosa entre grupos étnicos. (RODRIGUES, 2016, p. 4)

Do ponto de vista macroeconômico, como um complemento da teoria neoclássica do desenvolvimento econômico, o “fator humano”, é o resultado de um investimento pessoal ou estatal que determina o

aumento da produtividade e a superação do atraso econômico nacional (FRIGOTTO, 1999). Entretanto, dentro desta lógica econômico-liberal desenvolvimentista, para alcançar um grau de investimento e acúmulo do capital, que induziria a uma sociedade equilibrada pela *mão benevolente do mercado*, seriam necessários sacrifícios *momentâneos* do proletariado, tanto na intensificação e precarização das relações de trabalho, quanto na menor participação do Estado nas políticas sociais. E para tanto, a formação adquire dupla função, intensificando a especificidade técnica necessária para o trabalho – criando um trabalhador neutro e restrito à sua atividade profissional – e induzindo a aceitação subserviente do modelo desigual, austero e falacioso de sociabilidade burguesa meritocrática.

“De acordo com a visão neoclássica, para um país sair do estágio tradicional ou pré-capitalista, necessita de crescentes taxas de acumulação conseguidas, a médio prazo, pelo aumento necessário da desigualdade. [...] A longo prazo, com o fortalecimento da economia, haveria naturalmente uma redistribuição. O crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados. (FRIGOTTO, 1999, p.39).

Portanto, a crença liberal e idealista sobre a mão invisível aplicada ao mercado, também se aplicaria à formação de recursos humanos que, como um produto, regularia o emprego, a renda, e a pobreza. Este discurso falacioso sobre a educação está presente tanto no empresariado nacional como nas agências multilaterais de financiamento. A falácia na manutenção deste discurso está justamente na própria teoria econômica neoliberal que não aceita de forma plena a regulação do Mercado em detrimento do Estado, sendo este fundamental na manutenção da garantia de patamares de classe e que, portanto, torna-se um órgão protetor e regulador das políticas educacionais burguesas. Para tanto, na ideologia neoliberal, é preciso eliminar a imprevisibilidade inerente ao processo formativo, a suposta ineficiência dos profissionais da educação e a interferência do campo acadêmico

educacional progressista, o que implica na necessidade de um maior controle do Estado frente à racionalização produtiva na definição de objetivos e conteúdos formativos a partir de parâmetros de avaliação às instituições educativas nacionais e internacionais, bem como sobre os professores e seus estudantes (SOBRINHO, 2000a; CUNHA, M. 2005b).

Portanto, a visão macroeconômica neoliberal ganha respaldo na dimensão microeconômica da sociedade burguesa a partir de uma mediação liberal da educação. Nela, a partir do trabalhador, compreendido pela teoria do capital humano, há uma simplificação das relações formativas e educativas, desconsiderando toda a contribuição do campo pedagógico, uma vez que se busca justificar economicamente os privilégios sociais e de maior empregabilidade a partir do esforço individual meritocrático como a principal causa das diferenças individuais sobre a produtividade, a renda e a mobilidade social (FRIGOTTO, 1999).

“O suposto básico microeconômico é de que o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Supõe-se, de outra parte, que o indivíduo é produtor de suas próprias capacidades de produção, chamando-se, então, de investimento humano o fluxo de despesas que ele deve efetuar, ou que o Estado efetuiu por ele, em educação (treinamento) para aumentar a sua produtividade. A um acréscimo marginal de escolaridade, corresponderia um acréscimo marginal de produtividade. A renda é tida como função da produtividade, donde, a uma dada produtividade marginal, corresponde a uma renda marginal. Na base desse raciocínio (silogístico) infere-se literalmente que a educação é um eficiente instrumento de distribuição de renda e equalização social. O cálculo da rentabilidade é efetivado a partir das diferenças entre a renda provável de pessoas que não frequentaram a escola e outras, semelhantes em tudo o mais (critério *ceteri paribus*) e que se educaram. Daí decorrem também as teses da mobilidade social. (FRIGOTTO, 1999, p.44).

Entretanto, ao analisar as intenções de lucratividade travestida de um falso humanitarismo da teoria do capital humano, percebemos que a teoria não se sustenta em si mesma (FRIGOTTO, 1999), pois, parte do pressuposto de um burguês idôneo e ético¹⁸, cuja moral é inabalável, ignorando as contradições providas da luta de classes, o corporativismo, o favoritismo decorrente e a corrupção como os eixos centrais da manutenção das relações desiguais de renda, emprego e pobreza.

Um exemplo disso é o ocultamento ideológico da exploração do trabalho e do trabalhador na relação entre proletariado e burguês. Quando analisamos as relações trabalhistas das empresas privadas de educação com seus profissionais da educação, aqui centralizados no proletariado docente, o que observamos é a exploração e a expropriação de seu trabalho (FRIGOTTO, 1999; ANTUNES, 2004), de tal forma que sua formação e qualificação técnico-acadêmica é muitas vezes desvalorizada ou irrelevante quando a empresa educacional contrata ou despede seus funcionários. Ou seja, de forma oposta ao que propõe a teoria do capital humano, não há garantia de empregabilidade plena ou mesmo de um salário proporcional à formação realizada. O resultado é que muitos doutores, por exemplo, para se manterem no emprego e sobreviverem nas empresas privadas de educação superior, se resignam a serem contratados como mestres para baratear sua força de trabalho. E mesmo assim, podem ser mandados embora quando houver corte de gastos pela empresa, independentemente de sua produtividade, criando uma verdadeira massa de desempregados com formação de quarto grau a pressionar o mercado, culminando na redução do valor salarial dos trabalhadores. Portanto, o auto investimento em formação não garante a priori a empregabilidade e a renda proporcional, muito menos a ascensão social de tais professores cotidianamente explorados. O que quero dizer é que os salários, supostamente causador da mobilidade social na teoria do capital humano, têm pouco a ver com a formação técnica ou com a produtividade supostamente provida desta.

O salário é então definido não pela formação apenas, mas pelo jogo de poder entre patrão e funcionário, em um determinado contexto

18 Dentro de determinados parâmetros de exploração da mão de obra assalariada. Portanto dentro de uma ética capitalista distante da ética universal que compreende os seres humanos como seres plenos e capazes de solidariamente produzir e transformar sua realidade (FREIRE, 2005; 2007; 2011b)

de disputas de classes na esfera pública e privada, através tanto das lutas e resistências nos planos políticos, em disputas no interior do Estado, que culminam em políticas públicas, quanto no plano legislativo e judiciário, através da criação de legislação e instrumentos de regulação trabalhistas. Estes, sempre dependentes das intenções do empresariado em conflito com a pressão dos trabalhadores e da sociedade civil organizadas em movimentos sindicais e sociais (FRIGOTTO, 1999). Portanto, por mais que o campo teórico liberal a partir do ideal meritocrático, busque ocultar a luta de classes, devemos conceber e reforçar ética e politicamente a importância e as conquistas trabalhistas de grupos profissionais organizados, de forma a desvelar sua importância na promulgação de direitos e o silenciamento promovidos por uma teoria econômica fortemente instrumentalista e alienante posta em prática. E que, portanto, com as políticas neoliberais do aparato intervencionista estatal brasileiro, são ameaçados todos os direitos sociais conquistados principalmente durante e pós a redemocratização da década de 1980.

A teoria do capital humano busca legitimar, no plano acadêmico, econômico e político a subserviência das instituições de ensino, e das pessoas que lhes compõem, às demandas exigidas pelo capital. Logo, essa visão concebe a instituição escolar e universitária, a partir da instrumentalização neoliberal do Estado intervencionista pela burguesia, como espaços conservadores e reguladores do *status quo* econômico, social e político. Nessa lógica, a escolaridade, mesmo orientada pelo campo de políticas públicas de um estado burguês, como é o caso brasileiro, ao buscar formar bancariamente (FREIRE, 2005) recursos humanos para o mercado de trabalho, reifica todos os sujeitos presentes no processo educativo, lhes inculcando uma mentalidade burocrática, opressora e alienante, contribuindo para a constituição de sujeitos apassivados em seu meio sociopolítico e material, tornando-os assim, facilmente manipuláveis (ROCHA, 2013).

A partir desta lógica, a educação escolar e universitária reproduz esse modelo tecnicista e se inserem como um aspecto na divisão capitalista do trabalho, refletindo nas relações pedagógicas, as relações de dominação e submissão da esfera política e social à esfera econômica (GIROUX, 1997; FRIGOTTO, 1999; CHAÚÍ, 2001; FREIRE, 2005; CUNHA, M. 2005; 2007a; 2010).

O homo economicus é, pois, o produto do sistema social capitalista. Para a economia burguesa não

interessa o homem enquanto homem, mas enquanto conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo. Todas as características humanas que dificultam o funcionamento desse sistema (reflexão, ética, etc.) são indesejáveis e tidas como não científicas. As duas características básicas exigidas deste homem desprovido de si mesmo enquanto totalidade, são a racionalidade do comportamento e o egoísmo. (FRIGOTTO, 1999, p.58, grifo meu).

Em Freire (2005) podemos explicar essa relação individualista e opressora nos processos formativos, que tentam a formação de capital/recurso humano, como uma formação bancária orientada pela Teoria da Ação Antidialógica, baseada tanto na opressão, quanto na alienação como seus eixos estruturantes (FREIRE, 2005). Uma teoria que por ser necrófila, não compreende o outro como um sujeito passível de diálogo e trocas de saberes capaz de causar o desenvolvimento mútuo da vida humana, mas que, a partir de comunicados e depósitos, transforma o sujeito em um instrumento, um mero objeto a ser conquistado e qualificado nos processos educativos propostos pela burguesia dominante. Portanto, o sujeito da conquista, o professor – que também já fora ele mesmo conquistado – como representante do Estado intervencionista neoliberal, mesmo de forma inconsciente, deposita no conquistado, o aluno, suas finalidades e capacidades técnico profissionais, passando este a ser uma peça do maquinário do mercado produtivo global.

Desde no começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimido, é preciso que eles se convençam de que essa luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam

escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autônomos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor a morte. (FREIRE, 2005, p.62)

É nessa lógica que a teoria do capital humano abandona a possibilidade de uma educação voltada para a ampliação do pensamento crítico e da constituição da autonomia do ser-humano (RODRIGUES, 2016; FREIRE, SHOR, 2011). Assim, cria definições para os processos formativos sem a menor participação dos sujeitos, professores e estudantes, impondo-lhes padrões, habilidades, técnicas e conhecimentos demandados pelo mercado e não pelo ideal de pleno desenvolvimento humano em suas dimensões éticas, estéticas, políticas, técnicas e filosóficas definidas democrática e coletivamente entre os professores e a sociedade. “O antidialógico se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando do oprimido conquistado sua palavra, sua expressividade, sua cultura.” (FREIRE, 2005, p.157).

Entretanto, mesmo em contextos cuja dominação e a opressão são violentas, com a mesma intensidade, emergem as contradições do capital materializadas na desigualdade concreta da vida (FREIRE, 2005; LUKÁCS, 2010). A desigualdade é um elemento estrutural intrínseco ao sistema produtivo capitalista e da sociedade de classes que provém dele, de forma que este modelo de sociabilidade só se sustenta devido ao ocultamento dos processos de dominação na constituição de uma falaciosa igualdade legal, fundada em uma liberdade abstrata e protegida por um violento Estado liberal (GADOTTI, 2012; MARX; ENGELS, 2001; 2007; LUKÁCS, 2010; 2012; 2013). Logo, como o discurso econômico burguês fortemente opressor é ineficiente na ânsia de matar plenamente a humanidade dos sujeitos dominados, inserindo-o em um sistema de máquinas produtivas, faz se necessário ao gerenciamento do sistema produtivo do Estado burguês a força da opressão e a consequente alienação dos sujeitos a partir da mitificação do mundo, a qual a educação tem um importante papel a cumprir (FREIRE, 2005; 2008; LUKÁCS, 2010).

O mito de que esta ordem respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende,

pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiabada” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas do país e dos que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. [...] O mito de heroísmo das classes opressoras, [...] O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda [...] O mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento de seus deveres”, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conforma-se com ela. [...] O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica destes e da superioridade daqueles (FREIRE, 2005, p.159-160).

Portanto, é no campo do mito, imposto pela opressão estatal e aceito pela alienação, sem nenhuma base concreta, que a teoria do capital humano mais se alicerça (FRIGOTTO, 1999). Essa teoria reforça as diferenças ao invés do consenso, apresentando o mundo como algo dado, estático em que os homens meritocraticamente devem se adaptar para alcançar competitivamente a ascensão social diante de um *status quo* supostamente dado e intransponível. É na manutenção neoliberal deste mito que, na teoria antidialógica, a conquista do opressor sobre o oprimido engendra a divisão e a manipulação dos mesmos. Aqui representado no controle sobre o processo formativo estabelecido para cada tipo de trabalhador, de acordo com a atual divisão social do trabalho. Assim, se estabelece uma verdadeira invasão cultural burguesa sobre as concepções particulares e sociais dos indivíduos sobre o mundo e sobre si mesmos. Visões que legitimam a desigualdade entre os sujeitos, que em disputa entre si, são mais ou menos competentes para uma determinada função que os nega enquanto totalidade. Assim, a teoria do capital humano sustenta o mito sobre o esforço individual diante da formação, justificando a exclusão e a desigualdade nas mais diversas esferas da vida humana.

Desta premissa surge a baixa autoestima e o fatalismo de um povo que, ao ter tolhida a sua capacidade de formação humana

enunciam, de forma cotidiana, frases como, “A universidade não é para mim, eu não sou inteligente” (Fala comum proferida por meus alunos da educação básica ao serem questionados frente ao vestibular da UFSC em 2013), ou ainda, “Eu não quis estudar na época da escola, agora tenho de me matar e trabalhar duro, não é? Fazer o que?!?” (Fala de funcionário de empresa terceirizada da UFSC, durante seu expediente, ao comentar sobre a necessidade em aceitar a intensificação de seu trabalho devido ao corte de funcionários na empresa em 2016). Tais falas, mesmo que individuais, expressam um problema coletivo de que a escola e a universidade não estão em crise, como nos querem fazer acreditar, mas que pelo contrário, enquanto projeto, estão conseguindo de forma exemplar regular e justificar socialmente a desigualdade nacional.

Os estudantes apreendem desde cedo que, enquanto futuros trabalhadores, imersos na lógica positivista do capital humano, são eles os culpados pela sua desigualdade frente ao acesso simbólico e material, o que justificaria a partir de um olhar meritocrático, a preguiça como a causa para a baixa qualidade da educação das classes populares, perversamente naturalizando suas supostas incapacidades ao desconsiderar as desigualdades de condições sociais e econômicas em que vivem (GIROUX, 1997; FRIGOTTO, 1999). Desta forma, as instituições de ensino público engendram-se num ciclo formativo que seleciona meritocraticamente dentre as classes subalternas, aqueles indivíduos específicos e resilientes o suficiente para se tornarem os agentes passíveis de manter os valores e o sonho burguês. É o canto da Sereia fundado na promessa capitalista do emprego pleno e do consumo livre, que como privilégios, mantém os processos generalizados de exclusão ao acesso à bens materiais e simbólicos criando castas de trabalhadores passivos na divisão social do trabalho (FRIGOTTO, 1999; ROBERTSON, 2007; GADOTTI, 2012).

Com a educação estreitamente subjugada às economias nacionais e regionais, as escolas e as universidades estão, agora, universalmente mandatadas (eficiente e eficazmente) para criar a nova casta de empreendedores e inovadores; e, serão essas “mentes orientadas por valores” (value-driven minds) as pontas-de-lança da batalha pelos mercados globais e do consumo, e por uma maior partilha dos lucros. (ROBERTSON, 2007, p.14)

Portanto, dando continuidade à lógica do capital humano, o contexto neoliberal que se insere na política educacional brasileira de 1990, só poderia ser analisado a partir da interferência reformista e coadunada das políticas econômicas e ideológicas das agências multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) (DEITOS, 2010).

Como já foi mencionado, a fim de garantir o pagamento da dívida pública e a orientação dos países periféricos aos padrões de consumo e de produção exigidos pelo mercado global, tais agências multilaterais propagam a ideia de uma crise generalizada que se expressa na crise do Estado (governabilidade), na crise da competitividade econômica e sua consequente crise social (DEITOS, 2010). Para tanto, propõe um receituário de ajustamento estrutural e setorial dos estados periféricos disseminando os valores e métodos neoliberais, intensificando a implementação da teoria do capital humano e interferindo de forma determinante nas políticas educacionais de tais países.

Um bom exemplo dessa interferência se dá no ano de 1990, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem - Tailândia, que buscava o compromisso dos países participantes com as metas e ações para a “melhoria” da educação básica e assim, reduzir a pobreza na articulação liberal entre formação de recursos humanos e desenvolvimento social. Realizada em conjunto com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial, a conferência tinha por objetivo estabelecer um consenso por parte das classes dirigentes, de que o investimento e a gratuidade no campo educacional, especificamente na educação fundamental básica dos países periféricos, era uma questão de prioridade nacional e que, portanto, para alcançar os objetivos desenvolvimentistas e a aquisição de mais créditos de financiamento, seria necessário a participação financeira dos demais setores da sociedade, retirando a primazia do Estado sobre as questões educacionais. (IVASHITA, NOVAK, BERTOLLETI, 2009; SOBRINHO, 2000a; 2000b; PANSARDI, 2011).

Desta forma, devido à centralidade do investimento público sobre a educação fundamental básica, as políticas de financiamento propostas para o ensino secundário são mistas, de forma que se aconselhou a cobrança de mensalidades seletiva e generalizada dos alunos, sendo esta ainda facultativa. Já para o ensino superior universitário caberia aos estudantes o ônus de sua formação. Para os estudantes necessitados propôs-se o uso de mecanismos de apoio como bolsas, empréstimos e exonerações fiscais, e tipos de financiamentos (SOBRINHO, 2000a). Portanto, é consenso na literatura que avalia as políticas públicas de financiamento para o ensino superior brasileiro que as políticas neoliberais relegam as universidades a um plano secundário, o que traz importantes consequências frente ao desempenho e concepção da universidade pública brasileira (TRINDADE, 2000; SOBRINHO, 2000a; 2000b; CHAUI, 2000; 2001; SILVA 2015; PAULA, 2015; OLIVEIRA, 2015) Desta forma, ao mesmo tempo em que institui-se a negação do financiamento do Ensino superior em países pobres, cuja estrutura já encontra-se sucateada, mantém-se os privilégios sobre a formação e a pesquisa em países desenvolvidos, que possuem condições favoráveis de financiamento e produção científico-tecnológica (SOBRINHO, 2000a; TRINDADE, 2000).

Para Sobrinho (2000a), a tese por trás destas proposições está no pressuposto de que o retorno econômico que derivam dos investimentos na Educação básica seriam não só maiores como também imediatos pois, a partir de uma lógica liberal, ao ampliar a qualificação técnica, amplia-se a capacidade produtiva para o mercado de trabalho da população, e em paralelo se cria uma massa de consumidores inteligíveis o bastante para o escoamento da produção simbólica e material global. O Estado, que não é mais o de Bem-Estar Social e sim liberal, deve gerir a partir da racionalidade empreendedora e técnica do capital humano, buscando o retorno econômico mais imediato e visível. Logo, o Estado liberal imbuí-se no papel de controlador, planejador e avaliador (SOBRINHO, 2000a) eximindo-se de sua função de executor e da responsabilidade frente à garantia de direitos que expressem melhores condições de vida a seus cidadãos (CHAUI, 2000; 2001; 2016).

Em síntese, com o auxílio de organizações internacionais, bilaterais e multilaterais, privilegiam-se políticas de avaliação externas e internas que homogeneízam o financiamento educacional, a formação de professores, os currículos, o ensino e as tecnologias educativas, de forma a abrir mercados educacionais que acabam por erodir a autonomia

dos professores, das instituições educativas e do Estado, os ressignificando a partir do pensamento empresarial corporativista (MOREIRA; KRAMER, 2007). Assim, as Instituições de ensino deixam o status de direito e passa à esfera econômica dos serviços, ou seja, passam a ser um negócio (CHAUÍ, 2000; 2001).

O que devemos entender é que a alegoria que Paulo Freire utiliza para explicar a educação transmissiva e tradicional que reifica os sujeitos durante o processo de reprodução de conhecimentos na escola, chamada por ele de educação bancária, nunca foi tão literal como o é no contexto neoliberal. Isso porque, os órgãos multilaterais – bancos e suas variantes – exigem dos países periféricos uma compreensão de educação voltada à lógica do investimento bancário, cujo retorno deve ser imediato e lucrativo. Um negócio que para garantir o retorno investido precisa ser permanentemente avaliado. Portanto, a avaliação eficientista do Estado frente à educação, está centralizada na correlação entre custo e rendimento a partir da racionalização dos gastos e da otimização dos processos gerenciais, ou seja, frente ao processo de ensino-aprendizagem, ao currículo e à formação, o que implica na manutenção de um ensino técnico e bancário (FREIRE, 2005) voltado para o mercado de trabalho. (FRIGOTTO, 1999; CHAUÍ, 2001; GADOTTI, 2012)

As palavras chave, então, são eficiência, modernização, eficácia, efetividade dos custos, produtividade e responsabilidade – no sentido da prestação de contas. O índice de valor do produto educacional é basicamente sua utilidade no sentido mercadológico. Em consequência, menos autonomia das instituições e dos professores. A avaliação se realiza, nessa perspectiva, como medição desses critérios, verificação do cumprimento de metas fixas e predeterminadas, através de instrumentos técnicos padronizados que possibilitam a quantificação de insumos e produtos e, portanto, as hierarquizações de grupos, cursos e instituições (SOBRINHO, 2000a, p.64)

Nessa lógica, os saberes locais e os temas presentes no contexto de ensino – fundamentais à existência humana – são negligenciados e as

instituições de ensino que, apartadas da realidade concreta, alienam-se burocraticamente em favor de uma agenda educacional globalizada. Para tanto, são padronizados currículos incoerentes com a realidade escolar e social local, instituindo ideais de trabalho e de trabalhadores modelo (SILVA, 2004; MOREIRA E KRAMER, 2007; FREIRE; SHOR, 2011).

De acordo com Moreira e Kramer (2007), com o discurso do conhecimento oficial, busca-se uma homogeneização cultural. Em função das contradições e dos conflitos que caracterizam o desenvolvimento desse processo, em cada país, o conhecimento oficial acaba correspondendo a um conhecimento negociado e filtrado através de um intrincado conjunto de intenções e decisões políticas internacionais. A esse respeito, Giroux (1997) aponta que,

[...] As questões referentes a especificidade cultural, julgamento do professor e a como a experiência e as histórias do estudante se relacionam com o próprio processo de aprendizagem são ignoradas. [...] Nesse discurso da administração e do controle é preciso controlar o comportamento do professor, tornando-o congruente e previsível nas diferentes escolas e populações de estudantes. (p. 128).

Portanto, as instituições educativas e seus currículos, a fim de reproduzir o sistema sociopolítico e econômico hegemônico, tendem a se ausentar e silenciar as relações conflituosas entre os sujeitos concretos e a realidade desigual (SILVA, 2004). A partir do discurso da globalização, o projeto neoliberal intenta realizar o que Paulo Freire (2005; 2011) denomina de Invasão Cultural. Para o educador, a invasão se faz presente na violenta opressão, física, psicológica e cultural sobre os sujeitos que são subestimados em seu poder de refletir e assumir seu verdadeiro papel humanizador, ou seja, o de quem procura conhecer e transformar sua realidade (FREIRE, 2005). Portanto, aos sujeitos imersos na lógica do mercado cabe apenas consumir um conjunto de comunicados que lhes são depositados pelo invasor como sendo “necessárias” e absolutas verdades. Tornando-se seres dependentes, dóceis e acostumados à passividade da dominação (FREIRE, 2011). Por isso, o currículo e a formação que lhe justifica são restritos aos conhecimentos e habilidades necessários à manutenção dos padrões sociais instituídos e a empregabilidade no setor corporativo, garantindo

um padrão comum de trabalhadores que compõem o exército de reserva para o mercado (CHAUÍ, 2000).

É importante frisar que o resultado dos sistemas escolares que adotam esta ideologia, não é simplesmente o desenvolvimento de uma forma autoritária de controle escolar e formas e pedagogias mais padronizadas e gerenciáveis. Este tipo de política escolar também contribui para boas relações públicas no sentido de que os administradores escolares podem oferecer soluções técnicas para problemas sociais, políticos e econômicos que assolam suas escolas, ao mesmo tempo evocando os princípios de contabilidade como indicadores de sucesso. (GIROUX, 1997, p. 128)

A despeito do que tem se esperado de sucesso educacional, tanto Moreira e Kramer (2007), quanto Prata (2008), vêm apontando que, com a globalização no contexto neoliberal, estão sendo inseridos por via da avaliação em larga escala, políticas públicas de padronização curricular e processos conservadores de formação técnica de professores, cuja aceitação encontra-se fundamentada em campos teóricos pós modernos, que, a partir de uma racionalidade instrumental acabam por refletir uma docência individual, meramente técnica e insuficiente para questionar a flexibilização e intensificação do trabalho pedagógico dos professores nas escolas e nas universidades. Portanto, questionamos como a docência vem sendo constituída nesses modelos neoliberais e de que forma tem afetado a visão que os professores possuem de si mesmos?

[...] podemos refletir sobre os impasses políticos que a noção de um sujeito fragmentado acarreta: impede a compreensão da noção de classe social, ao mesmo tempo em que impede a constituição de laços de solidariedade de segmentos que poderiam, por sua condição de classe, organizarem-se na luta contra o capital. Nesse sentido, a fragmentação das lutas em torno de identidades múltiplas ou de questões regionais desvinculadas das relações macro arrefece o poder de pressão e favorece a hegemonia burguesa. Portanto, é dentro deste cenário histórico que

devemos compreender as propostas hegemônicas presentes na educação escolar, que contribuem para a ‘fragmentação’ dos conteúdos, com um evidente esvaziamento do trabalho pedagógico na escola. Assim, bandeiras do ‘professor facilitador’, ‘professor reflexivo’, ‘afetividade’, ‘motivação’, ‘aprender a aprender’, ‘empregabilidade’, ‘qualidade total na educação’, alguns dos quais presentes nos discursos empresariais, foram incorporadas ou assimiladas por inúmeros intelectuais da educação, como instrumentos de um conjunto de políticas supostamente destinadas a reduzir os riscos sociais gerados pelo avanço das políticas neoliberais. Trata-se, em outras palavras, de uma concepção educacional caracterizada pelo ‘pragmatismo neoliberal’ e pelas premissas pós-modernas. (GOMES, COLARES, 2012, p.283-284)

De forma geral, as políticas públicas que predominaram as políticas de formação de professores nas escolas e academia brasileiras dos anos 1990, foram orientadas na lógica teórica do professor reflexivo (PIMENTA, GHEDIN, 2002; DINIZ PEREIRA, 2013) De acordo com Pimenta e Ghedin (2002), o conceito de professor reflexivo, originalmente proposto por Donald Schön foi baseado nas críticas à racionalidade técnica do filósofo americano John Dewey. De acordo com Rigolon (2008), Dewey, na obra “Como Pensamos” de 1959, define o pensamento reflexivo como sendo o ato de dar atenção especial a um determinado assunto ou tópico como sendo uma consequência, e não uma sequência. Disto pode-se depreender que a reflexão é consequência de uma ação observada, a qual se quer transformar e/ou reformular (RIGOLON, 2008).

A partir desta definição, Donald Schön formulou suas teorias a respeito do papel da reflexão na ação docente, baseando sua crítica na incapacidade de resolução de problemas postos no complexo contexto escolar, a partir de um conhecimento técnico-acadêmico sistematizado a priori na universidade e forçosamente aplicado à realidade escolar. Uma imposição técnica que por viés da formação inicial de professores não gera os resultados inicialmente esperados em suas práticas cotidianas, já que tais fundamentos teóricos não possuía um vínculo com a realidade concreta da escola. É nessa perspectiva que para o autor adentra a

reflexão como uma possibilidade de buscar um conhecimento na prática e da prática docente na escola. “O que Schön está criticando é que o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente encarnado nela e é por isso que é um conhecimento na ação.” (GHEDIN, 2002, p.132).

Atualmente, apesar do avanço das ideias de Schön a respeito do papel da reflexividade como uma possibilidade à integração teórico-prática, autores que se utilizam do conceito de professor reflexivo como Pimenta e Ghedin (2002), Zeichner (1992; 2000; 2008), Serrão (2002), dentre outros, fazem críticas aos trabalhos do autor, e ao uso que vem sendo dado a ele no campo de políticas públicas de formação, reduzindo a reflexão ao espaço da própria técnica e/ou da prática docente isolada. Desta forma, excluem-se os contextos objetivos e complexos mais amplos em que as ações docentes ocorrem, não questionando as bases da formação escolar fundada no modelo do capital humano. Assim, contribui-se mais para culpabilizar os professores pelo suposto fracasso escolar exposto nos índices, listas e notas dadas a educação brasileira do que para articular a docência como uma forma de produção de conhecimentos vivos em articulação com a luta social progressista.

Embora seja consenso reconhecer o grande avanço e a discussão que o conceito de professor reflexivo proporcionou ao contexto acadêmico brasileiro e a formação contínua no Brasil (PIMENTA, 2002), contraditoriamente, o conceito de reflexividade acabou sendo assimilado aos pressupostos neoliberais da orientação tecnocrática e pós-moderna de formação e de ação docente (PIMENTA; GHEDIN, 2002; GOMES, COLARES, 2012). Nessa perspectiva, a reflexão na formação de professores se reduz a competências na tomada de decisões técnicas sobre situações de ensino e gestão de sala. Em outras palavras, o professor deveria refletir sobre suas ações pontuais, mas não com uma liberdade rigorosa e criativa, sobre o contexto político-pedagógico como propõe Freire e Shor (2011), ou de forma crítica como propõe Giroux (1997) Pimenta e Ghedin (2002) e Zeichner (1992; 2000; 2008). Logo, os professores deveriam refletir sobre as decisões pedagógicas na seleção das competências que seriam mais adequadas em cada situação vivenciada em sala de aula, sem fugir do modelo curricular e dos pressupostos de ensino veiculados ao material oficial, seja o livro didático ou o currículo imposto (GARCIA, 1999). Pimenta (2002) observa essa tendência à tecnicização da reflexão nos setores expressivos de universidades norte-americanas e Inglesas, que têm largamente subsidiado as políticas governamentais brasileiras,

seja pela sua influência acadêmica, seja pelas prescrições econômicas neoliberais.

A tese que defendemos é a de que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares[...] (PIMENTA, 2002, p.45)

Portanto as visões sobre a docência no neoliberalismo não poderiam sustentar-se de outra forma que não fosse pela individualização da reflexão e da ação pedagógica do professor em burocráticas instituições educativas enrijecidas pelas condições de sucateamento – em decorrência da falta de financiamento no setor educacional – ao mesmo tempo em que são exigidos padrões internacionais – e irrealis – de qualidade aos professores transformando-os em agentes da competição pela excelência (PANSARDI, 2011; SANTOS, 2015). Alcança-se assim a maior produtividade com o menor ônus possível do Estado. A partir da lógica pós-moderna, a docência se esvazia de sentido e significado próprio quanto a luta político-pedagógica ao negar a totalidade das lutas de classes pela individualização das identidades, impossibilitando a compreensão da dimensão educacional como uma das vias possíveis de transformação da realidade. Assim, cabe à docência reduzir-se ao presente e imediato da sala de aula, sem perspectivas de um futuro humanizador que supere o capital (GOMES, COLARES, 2012). A docência é então reduzida e mantida no ensino transmissivo de um determinado conteúdo técnico e padronizado que precisa “vencer” o conteúdo programático imposto pelo sistema globalmente aceito em suas mais diversas expressões curriculares (ROCHA, 2013). Desta forma, no pensamento neoliberal, o docente seria o único responsável pela qualidade técnica da educação nacional e seu caráter mercadológico (FREIRE SHOR, 2011), desconsiderando o papel do Estado na determinação e garantia dos direitos educacionais de qualidade social. É na lógica neoliberal que as políticas de avaliação exprimem e induzem os professores a serem trabalhadores ágeis e ativos consumidores de teorias e técnicas para a

resolução de problemas e demandas específicas do ensino técnico e não da formação humana (PIMENTA, GHEDIN, 2002; CUNHA, M. 2005b; ROCHA, 2013).

Ainda com perplexidade, a educação em geral, e a universidade, em particular, viram-se em um embate entre a democratização e a resposta às exigências de um mundo produtivo cambiante. Novas configurações se apresentaram como inevitáveis e com facilidade se produziu um neotecnicismo pedagógico para responder às exigências do mercado, principalmente por meio dos parâmetros da qualidade total e da pedagogia das competências. O discurso das competências foi institucionalizado através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, e pelos consequentes Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos diversos níveis de ensino e carreiras profissionais. A inclusão do termo competências não significava, nesse contexto, apenas uma figura de linguagem; revelava uma articulação de maior dependência entre os sistemas educativos e as exigências do mundo produtivo, colocando o professor, mais uma vez, como artífice de uma pedagogia, em grande parte, predeterminada. Nesse contexto, a função docente materializa-se pela ação instrumental de favorecer o alcance das competências por parte de seus alunos. (CUNHA, M. I., 2013, p.8)

Desta forma, a partir de uma longa tradição de modelos de gerenciamento em pedagogia e administração na educação pública, o professor deixa de ser um agente na transformação social e passa a ser compreendido apenas como um funcionário técnico e competente (GIROUX, 1997), e como tal, é então estimulado a adaptar-se a circunstâncias variáveis, sempre em busca de inovações pedagógicas, independente das conquistas e ganhos reais de sua prática cotidiana (PIMENTA; GHEDIN, 2002; ZEICHENER, 1992; 2008). Ao professor, seja em qualquer nível ou modalidade de ensino, cabe correr riscos isoladamente frente a seu trabalho proletarianizado (GIROUX, 1997) e a sua autoformação, sempre a partir de critérios e padrões globalmente

estabelecidos que intensificam sua ação produtiva na mesma medida em que se precarizam suas condições de trabalho (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002; ROCHA, 2013; ROCHA, MAESTRELLI, 2014; 2015). Tudo em nome de uma qualidade reduzida à técnica que tem como plano de fundo o desenvolvimento de recursos humanos competitivos e necessários à agenda econômica nacional e principalmente ao desenvolvimento do capital internacional. Portanto, aos olhos do capitalismo fundado na ideologia neoliberal, os professores, enquanto recursos humanos, instrumentos especializados, oprimidos e mal recompensados monetária e socialmente, em todos os níveis e modalidades de ensino, são incitados a reproduzir de forma alienada a mesma formação técnica que os aprisionou a tais condições de trabalho reificantes.

Portanto, mesmo nas universidades, enquanto territórios da criação e produção científica, estética e cultural do saber supostamente livre, a hegemônica e oportunista ideologia neoliberal ao apropriar-se do autoritário e violento Estado brasileiro, apropria-se também de suas instituições subservientes. Logo, as universidades a serviço do capital global, tornam-se espaços operacionais de reprodução das desigualdades, opressões e alienações presentes em todas as esferas da vida humana principalmente sobre a atividade criativa, formativa e produtiva dos seus próprios acadêmicos.

2.2. DIVIDIR PARA MANIPULAR: A CONSTITUIÇÃO DESUMANIZADORA DA UNIVERSIDADE OPERACIONAL BRASILEIRA E SEUS EFEITOS SOBRE A BUROCRATIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Inspirado nos apontamentos de Freire (1962) e Chauí (2001) penso que, enquanto uma instituição social, as universidades públicas de qualidade e excelência precisam ter como prioridade a dimensão político-pedagógica em suas atividades de pesquisa, ensino e extensão. Desta forma tanto sua organização institucional, quanto sua produção científica, artística e cultural, precisam estar centradas em um processo de formação crítico-transformadora que leve à indissociabilidade entre o desenvolvimento da ciência, – sensível à realidade nacional e local – da profissionalidade individual – formando a partir da crítica a seus contextos concretos de trabalho – e da ação coletiva na construção social e cultural mais ética e transformadora da vida humana (FREIRE, 1962;

2005; CUNHA, M., 1999a; 1999b; 2004; 2010; CHAUI, 2001; BAZZO, 2007; OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011).

Entretanto, pelo menos desde a implementação autoritária da teoria do capital humano na reforma de 1968, a universidade brasileira tornou-se mais burocrática tendo como fundamento, para além da produção do conhecimento científico em sua maioria apartado da realidade social do país, o licenciamento acrítico por meio de diplomas e certificados para o exercício profissional (SEVERINO, 2009; BECHI, 2011; GADOTTI, 2012; SCHWARTZMAN, 2013). Torna-se então hegemônica, uma concepção de formação tecnocrática e adaptativa que mantém a estrutura socioeconômica nacional a partir da negociação mítica de privilégios como a empregabilidade, o salário e a ampliação da capacidade de consumo junto às classes dominantes (CHAUI, 2000; 2001; 2016a; 2016b).

Mesmo com as mudanças para um sistema departamental, que supostamente ampliariam a produtividade dos professores universitários para o capital (CUNHA, L. 2000a; 2007c), durante toda a década de 1970 e 1980, a universidade, enquanto instituição social, ainda possuía objetivos humanistas e uma estrutura colegiada que impossibilitava que a instituição acompanhasse e superasse, na mesma velocidade, as crescentes necessidades do mercado e as demandas sociais que lhes eram impostas, principalmente durante o ritmo acelerado das inovações da década de 1990. Portanto, a partir da reforma do Estado de Bem-Estar Social proposta pelo neoliberalismo, intensifica-se a ideia de conceber as instituições educativas públicas como organizações, ou seja, instrumentos formativos burocráticos do capital na criação declarada de recursos humanos que, ao serem explorados, atendam às necessidades produtivas do mercado, seja no mundo do trabalho, seja na produção dos conhecimentos de valor comercial (CHAUI, 2000; HOSTINS, 2006; GADOTTI, 2012; SANTOS, 2015). Podemos observar esses objetivos quando analisamos o artigo 47 da LDB que versa sobre a finalidade da educação superior.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:
I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo¹⁹;

19 Para explicitar o foco de atenção e análise do autor, as partículas de interesse de todos os trechos de documentos serão sublinhados.

II- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

VIII- atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 1996b, grifo do autor)

Como podemos perceber na LDB, a teoria do capital humano aos moldes neoliberal se entrelaça com uma tônica progressista de fortes cores nacionalistas (SANTOS, 2015). Entretanto, devido aos distintos

pressupostos fundamentais entre posicionamentos críticos e liberais, somados às demandas da atual sociedade do conhecimento, as parcelas do documento que versam sobre as IES brasileiras tornam-se plurais e contraditórias, criando uma série de lacunas, rupturas e continuidades a respeito do papel e da identidade até então instituída pela universidade.

Pereira (2009) aponta que, somando-se às atividades de Ensino e Pesquisa, carregadas de responsabilidades frente ao desenvolvimento nacional, devido à ausência de uma concreta liberdade e autonomia e, pela lógica financeira do Estado burguês, existem uma série de demandas idealistas e liberais que, ao menos no plano discursivo, a universidade é imputada a cumprir na esfera pública, como: a) aperfeiçoar as condições sociais estimulando a ampliação da qualidade de vida da população; b) estar à disposição da indústria, da economia e das agências sociais públicas e privadas na perspectiva de gerar fundos para o financiamento de suas atividades; c) favorecer soluções científicas e técnicas aos diversos problemas em nível local, regional e nacional; d) absorver as novas clientelas discentes, providas da ampliação do ensino superior, adaptando-se a elas no oferecimento de cursos de educação inicial e continuada adequadas às demandas do mercado de trabalho, dentre outras. A partir disto, a autora defende que devido à incapacidade da universidade contemporânea em atender a esses múltiplos interesses, inclusive paradoxais entre si, a instituição encontra-se em um permanente estado de crise.

A ideia da crise da universidade, assim como a ideia de crise da educação, está fortemente presente na literatura brasileira fazendo ressonância em diversos autores importantes como Cunha, L. (2000), Catani e Oliveira (2000), Amaral (2000), Trindade (2000), Chauí (2001), Cunha, M. (2005) e Schwartzman (2013), que levantam as mais variadas causas possíveis para a atual situação da universidade. A esse respeito, Ristoff (2000) faz uma síntese interessante: para o autor existem hoje três grandes crises que afetam a universidade brasileira. São elas: a crise financeira; a crise do elitismo; e a crise do modelo instituído. No que se refere a crise financeira o autor refere-se ao papel do Estado neoliberal brasileiro no gradativo corte de financiamento da educação pública, que acabou por afetar as universidades corrompendo suas estruturas e funções ao aproximar e facilitar as relações com o setor privado. A crise do elitismo faz referência à histórica universidade elitista e classista que se constituiu no Brasil, desestruturando suas bases na medida em que a universidade passa a formar massificadamente para

o mercado de trabalho, transformando a classe média, ou seja, os trabalhadores liberais, no sustentáculo ideológico e científico do poder oligárquico brasileiro. E é justamente na tentativa de atender às diversas e contraditórias demandas postas pelo mercado e pela sociedade brasileira, que a universidade se vê na crise de modelo, ao estar condicionada por seus credores a um modelo mercadológico de produção como o meio pelo qual justifica seu financiamento e reprodução, legitimando-se social e economicamente na mesma medida em que perde lentamente seu compromisso humanista e civilizatório (TRINDADE 2000; CHAUI, 2001).

As crises então são caracterizadas desde o plano institucional, no que se refere aos objetivos e caminhos para sobreviver em meio à sociedade da informação, até crises mais relacionadas às tensões entre a instituição, o Estado e a Sociedade, materializados na redução do financiamento, no papel de coesão política e social da universidade e no confronto entre modelos institucionais elitistas e populares. Mesmo com essa diversidade de crises e suas múltiplas causas, um elemento acaba sendo comum a todos os estudos que fazem, de alguma forma, referência à questão da crise universitária. Todos eles, de forma explícita ou não, apontam para a ausência de papéis e objetivos claros para a universidade e seus professores, particionando a questão em infindáveis discussões a partir de diversas dimensões desarticuladas entre si como, as políticas públicas, a qualidade e excelência institucional, o currículo e a formação, os índices e avaliações sobre a produção científica e humana, os ranqueamentos internacionais e nacionais, ou mesmo, a partir de concepções mais pragmáticas e individuais de cada agente ou grupo institucional (RISTOF, 2000; CATANI, OLIVEIRA, 2000; MOURA; MOURA, 2013).

Tais crises estão relacionadas à constituição de um projeto antidialógico e desumanizador de sucateamento da educação e da estrutura pública, conquistando, dividindo e manipulando as instituições de ensino superior e seus agentes através da ausência de definições claras, criando polissemias, fronteiras teóricas e padrões de produção altamente competitivos que impossibilitam, em um contexto de austero financiamento e ampliada demanda por produtividade, a constituição de uma unidade institucional e/ou de classe na luta política e coletiva frente às determinações globais externas. Logo, a partir do que discutimos sobre a constituição das universidades brasileiras até agora, a crise da universidade não é uma mera casualidade histórica e local, provida da natural ineficiência da instituição nos processos de formação e produção

científica, mas um projeto neoliberal global que condiciona os objetivos formativos e as condições de trabalho das universidades a partir da exigência e invasão de padrões culturais e produtivos internacionais e irrealis aos contextos nacionais, de forma a intensificar e massificar a formação humana, o trabalho dos professores e sua produção simbólica.

De fato, a legislação brasileira é genérica e, portanto, promove um vácuo a respeito do papel concreto da instituição ao normatizar em termos quantitativos e estruturais insuficientes ao que vem a ser a universidade no Brasil. No art. 52 da LDB:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996b)

Logo, fica claro que a caracterização da universidade está fechada estruturalmente em si mesma como apontam o item II e III, direcionada de forma conservadora tanto para a formação profissional e a produção do conhecimento relevante, como aponta o item I. Entretanto, a priori, não seria função da instituição questionar a formação que oferece e nem o campo profissional que a justifica, cristalizando à ambos. Da mesma forma não se explicita no documento a origem e em que dimensão a relevância dos temas e problemas imputados à universidade se estabelecem. Seria uma origem interna ou externa a universidade? Se externa, estaria a serviço de quem? Sua relevância seria social, política ou apenas econômica? É nessa lógica que, “Não é raro encontrar-se a tentativa de transferir para a universidade imagens prevalecentes em outro tipo de instituição, com o objetivo de preencher o vácuo produzido pela ausência de imagens próprias.” (CUNHA, L., 2000a, p.127). Imagens que apontam o

empreendedorismo empresarial como a melhor saída para que a instituição se torne mais produtiva e coerente aos anseios neoliberais sempre alinhados aos interesses de países centrais (CHAUI, 2000; 2001).

Para Fernandes (1975) o sistema metabólico do capitalismo global é uma totalidade não harmoniosa entre partes opostas. Desta forma, assim como aponta Santos (2002) compõem esse sistema os países imperialistas centrais e os dominados periféricos. É neste sistema hierárquico e desigual que se estabelece o predomínio cultural e político a serem explorados. Para ambos os autores a educação torna-se um destes nichos a ser explorado pelos setores privados para efetiva exploração lucrativa criando assim os mercados educacionais. Deste modo, no caso brasileiro, tanto o imperialismo global, quanto o capitalismo dependente são os fundamentos para compreendermos analiticamente o padrão dependente da educação superior historicamente concebida no Brasil, caracterizando sua finalidade a partir da posição subalterna do país na dinâmica político econômica global (HOSTINS, 2006). A universidade brasileira é então percebida como um território a ser explorado visando o lucro do setor privado nacional e internacional a partir da transplantação de conhecimentos, práticas e processos oriundos dos países centrais dominantes (FERNANDES, 1975). É a partir desta lógica que essencialmente o neoliberalismo, para além de fazer uso da máquina pública para o benefício privado, pode ser compreendido como um processo de invasão cultural (FREIRE, 2011a). De forma que, às universidades brasileiras, é imposto não só modelos de formação, como formas de conceber a produção simbólica, a gestão administrativa e sua estrutura e organização interna impedindo, a partir de sua internacionalização, o seu enraizamento cultural na sociedade brasileira (CUNHA, M. 2006b; GADOTTI, 2012).

É a partir da negação deste projeto neoliberal de universidade operacional, que defendo a importância de se coletivizar a ação dos agentes institucionais da universidade frente a seus problemas locais, regionais e nacionais, de forma a suscitar análises e ações que contribuam para a criação de uma autoimagem concreta e humanizadora da instituição (FREIRE, 1962; 2005). Entretanto, compreendo o desafio de construir as pontes necessárias por entre a pluralidade de compreensões de mundo teórico filosóficas e de intencionalidades muitas vezes contraditórias, desarticuladas ou conflitantes que estão sobre e na instituição universitária. Logo, penso que enquanto a

universidade não puder pelo diálogo (FREIRE, 2005), encontrar a unidade na diversidade e a universalidade na localidade, não será capaz de definir suas verdadeiras prioridades e assim resistir a intencionalidade neoliberal que a controla. É nessa lógica que concordo com Sobrinho (2000a) ao apontar que,

A universidade não só deve evitar o apelo abstracionista de ser uma universidade mais voltada às demandas internacionais do mercado e da sociedade do conhecimento, como também obviamente preservando sua relação com a universalidade, deve aprofundar suas raízes na realidade, construir sua identidade própria, definir sua própria missão em relação à sociedade concreta e avaliar a realização dessa pertinência e desses compromissos de interesse público fundamentais. [...] é preciso recuperar a significação social e ética da qualidade (SOBRINHO 2000a, p.70)

Para não termos uma visão ingênua a respeito do projeto neoliberal da universidade operacional ao ponto de acreditar que a mudança é algo simplista, fundada na percepção do “basta querer, basta fazer”, faz-se necessário compreendermos como a universidade brasileira e seus professores tem sido lentamente oprimidos e alienados pelas políticas públicas neoliberais do Estado brasileiro, na tentativa de entender não apenas a aceitação de tais políticas pelo professorado, mas como tais elementos podem induzir a uma super exploração e a proletarianização dos trabalhadores da educação (GIROUX, 1997; CUNHA, M. 2006b; OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011).

2.2.1. A Contrarreforma universitária: O nascimento da Universidade Operacional brasileira

O Brasil, da década de 1990 passava por uma estagnação econômica e altos índices de inflação herdados do governo de Juscelino Kubitschek (1956) e que foram ampliados pelos empréstimos realizados na ditadura militar do Banco Mundial. Desde os anos 1980, o país sofria pressão das agências financeiras internacionais para fixar

uma política de contenção dos gastos públicos, questionando o tamanho do Estado brasileiro ao ponto de introduzir o tema da (in)governabilidade nas discussões político econômicas nacionais (RIBEIRO, 2009). Assim, de acordo com Oliveira (2015) a situação econômica levou os governos de Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), em articulação com a elite brasileira, a adotarem as medidas do receituário neoliberal, desencadeando reformas, privatizações e o desmonte da coisa pública. Processos estes que se intensificaram nos governos de Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) ampliando sobremaneira a fluidez entre o setor público e privado a partir de uma série de reformas e reajustes estruturais e fiscais orientadas para o mercado produtivo e o setor privado. (CUNHA, L., 2000b; OLIVEIRA, 2015).

Logo, foi no governo Collor, pós democratização, que se iniciou a modernização conservadora (CUNHA, L., 2000b), que consistiu nos reajustes econômicos necessários para a abertura do Brasil às influências do capital mundial. É importante ressaltar que, até então, o país ainda possuía um Estado essencialmente de Bem-Estar Social muito influenciado pelos ideais republicanos da Constituição de 1988 e que, portanto, em comparação aos dias atuais, muito do discurso economicista ainda estava velado no tecnicismo aplicado à formação. É por isso que para Oliveira (2015), os intensos processos de privatização do governo liberal de Collor sobre a situação econômica do país acabaram por demandar do ensino superior uma alta taxa de profissionais técnicos. Logo, em comparação às políticas de valorização da ciência durante a ditadura militar, as demandas à universidade no período inicial da década estavam mais restritas à formação tecnicista, tendo em vista a redução do financiamento para as pesquisas na década de 1980.

Apesar de dar continuidade às políticas de privatização, o governo de Itamar Franco, sucessor pós impeachment de Collor, compreende a universidade já como um espaço de investimento econômico de grande ônus para o Estado, dando um importante passo ao atual produtivismo acadêmico ao legitimar a possibilidade de captação de recursos privados para a pesquisa na Lei 8.958/1994 (BRASIL, 1994) que versa sobre a relação das IES e as fundações de apoio à pesquisa (OLIVEIRA, 2015). O que podemos perceber é que desde Collor o Estado, diferentemente da ditadura militar, se ausenta da produção acadêmica considerada cara aos cofres públicos, buscando articular juridicamente políticas públicas que possibilitem o ônus dessa produção

ao setor privado, deslegitimando a ciência como um bem essencialmente público. Logo, tanto nas dimensões da produção científica e tecnológica nacional, quanto no campo educacional, a gestão de Itamar Franco segue de forma rigorosa as diretrizes e as metas nas Conferências Internacionais postas pelo BM e pelo BID para a redefinição das políticas educacionais dos países capitalistas.

No que se refere ao ensino superior, a fim de integrar o Brasil a economia mundial, as proposições das agências de financiamento internacionais têm centralizado a necessidade de diminuir os gastos do setor público a partir da privatização das IES, dando ênfase para o papel do mercado na alocação dos recursos em áreas e instituições consideradas relevantes à economia nacional. É a partir desta premissa que se fundamenta a tese de que os maiores retornos individuais dos investimentos sobre a educação estariam na educação básica e não na educação superior ignorando a responsabilidade do Estado frente às políticas sociais e ao papel das IES na produção da cultura e na garantia do direito à educação como meio para o desenvolvimento humano (CUNHA, L., 2000b; IVASHITA, NOVAK, BERTOLLETTI, 2009).

É com perplexidade que analiso a contraditória posição do Estado brasileiro quando, no plano governamental, se fala em reduzir ainda mais o financiamento das universidades baseando-se apenas nas críticas neoliberais de que são instituições ineficientes, excessivamente dispendiosas, complexas demais e de pouco retorno financeiro, desconsiderando seu papel social e moral. Precisamos ser radicais, no sentido de ir a raiz da questão, e perceber criticamente a cadeia de intencionalidades por traz dessas afirmações na criação de discursos e ações que buscam ocultar a realidade transformando e mantendo as universidades como organizações corporativistas, altamente produtivas e competitivas no cenário simbólico e econômico internacional.

Portanto, foi o próprio Estado que introduziu a megaestrutura universitária ao impor a departamentalização e as políticas de incentivo à infraestrutura necessária para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa, estabelecendo a tão criticada e cara base institucional para a expansão de pessoal docente e técnico-administrativo. Nessa lógica, Trindade (2000c), Cunha, L. (2007c) e Pereira (2009) apontam que devido à política de desenvolvimento do MEC pós golpe de 1964 estar centralizada sobre a produção científica na pós-graduação, secundarizando a graduação e que, a partir da democratização conservadora da década de 1980 em meio a crises econômicas

internacionais (CHAUÍ, 2000), houve o bloqueio do crescimento das universidades públicas nacionais, reduzindo os investimentos tanto para a pesquisa quanto para o ensino. O resultado foi a discrepância entre o volume de pessoal docente e técnico-administrativo de alto nível disponíveis e a subutilização da capacidade plena de funcionamento institucional em função das restrições de financiamento. Para os autores, constituída tais condições, é fácil tecer críticas à qualidade da universidade pública, por problemas criados fora dela, por seus próprios críticos, com a intenção de culpabilizar e desvalorizar socialmente e politicamente a instituição, transformando-a em uma organização operacional, ou seja, um instrumento controlável de arrecadação de fundos e de desenvolvimento econômico direta ou indiretamente a serviço do setor privado.

No documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (BANCO MUNDIAL, 1995), a partir da teoria do capital humano, o BM compreende que o ES possui uma série de limitações e desafios, apresentando-o como o espaço responsável pelo desenvolvimento da identidade e da economia nacional, de forma a reduzir os índices de pobreza, a partir da formação de quadros que ocupem cargos de responsabilidade nos setores público e privados (BANCO MUNDIAL, 1995). Para superar tais problemáticas, o documento apresenta de forma sucinta quatro orientações basilares aos países capitalistas em desenvolvimento,

- 1) Promover a maior diferenciação das instituições, incluindo o estabelecimento de instituições privadas;
- 2) Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento;
- 3) Redefinir a função do governo no ensino superior e
- 4) Seguir políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e equidade (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4).

De acordo com Ivashita, Novak e Bertolleti (2009), o modelo de universidade proposto pelas indicações do BM não contempla a noção de uma universidade comprometida com a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Para os autores as diretrizes neoliberais indicam aos países em desenvolvimento, que as universidades precisam estar voltadas primordialmente ao ensino, sempre de forma sensível às necessidades do mercado de trabalho. Desta forma universidades

públicas de menor prestígio e universidades particulares direcionadas às classes trabalhadoras estariam restritas às universidades de ensino de formação técnica e não científica. Em contrapartida, às universidades públicas de grande porte, em menor número, estariam direcionadas as elites cabendo a articulação do tripé universitário, sempre a partir de recursos públicos e/ou mistos.

A respeito do financiamento das IES, o BM aponta que devido à característica elitista da universidade em países periféricos, caberia aos estudantes o ônus de sua formação em forma de mensalidades, ferindo o sentido público do direito à educação e transformando-o em serviço (CHAUÍ, 2000; CATANI, OLIVEIRA, 2000; OLIVEIRA, 2015). Aos estudantes de origem popular caberia a criação de bolsas de participação privada e de financiamento estudantil. Portanto, para que as políticas destinadas ao ES tenham sucesso seriam necessários três fatores., O primeiro relacionado à necessidade de um conjunto de políticas coerentes com o espírito econômico das indicações propostas pelo BM. O segundo estaria no maior apoio do Estado às políticas que tomassem como princípio fundamentais as demandas do mercado e, o terceiro e último ponto, estaria na concessão de maior autonomia administrativa e financeira às IES atenuando seu vínculo com o Estado (BANCO MUNDIAL, 1995; IVASHITA, NOVAK, BERTOLLETI, 2009).

A fim de atender às múltiplas demandas do mercado, o mesmo princípio de distinção institucional está presente em uma série de documentos e diretrizes propostas pelos diversos organismos internacionais de financiamento a partir da década de 1990. A esse respeito Chauí (2001, p.202) apresenta uma tipologia institucional de IES e suas respectivas funções proposta pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 1996) que supostamente ampliariam o custo/benefício e a eficácia do Ensino Superior frente à sua suposta baixa produtividade, ineficiência e inoperância, críticas estas disseminadas pelas mesmas agências de fomento internacional. Nesta tipologia apresentada no quadro 2, o Ensino Superior pode ser dividido em quatro funções especificando sua finalidade, fonte de investimento, a forma de avaliação e credenciamento, bem como sua relação com o mercado.

É importante ressaltar que, devido à fragmentação da universidade brasileira em centros, departamentos e diversos tipos de cursos, Chauí (2001) aponta que não seria possível que um único tipo de função contemplasse toda a instituição, permitindo que coexistam na

mesma instituição uma diversidade de funções. Portanto, só é possível falar de função no âmbito de uma tendência geral dominante na relação entre as diversas funções institucionalizadas e nunca insistir em posicionamentos estanques e absolutos.

Quadro 2 – Adaptação da proposta do BID para uma tipologia funcional das IES*

Função	Finalidade	Investimento	Avaliação	Mercado
Elites	Pesquisa e ensino de alto nível, conforme as normas acadêmicas internacionalmente consagradas	Exclusivamente investimentos públicos pesados, a fundo perdido, com mínimo de prestação de contas externas. Autonomia	Avaliação interna pelos pares	Relação indireta
Profissional	Prepara para mercados profissionais específicos que exijam ensino superior. São as tradicionais “grandes escolas” de formação de profissionais liberais.	Investimento misto (público e privado); sistema administrativo e de alocação de recursos orientados para o mercado de trabalho, com laços estreitos com as associações profissionais	Credenciamento individual pelas respectivas instituições reguladoras da profissão	Relação direta e imediata.
Técnico	Programas de curta duração, com treinamento em habilidades práticas preparando para ocupações de nível médio no mercado de trabalho. Currículos flexíveis evitando a pretensão universitária	Investimentos preferencialmente privados. Sistema administrativo e alocação de recursos diretamente voltados para o mercado de trabalho	Credenciamento dos cursos e não dos indivíduos	Relação direta e imediata. O mercado deve determinar a flexibilização dos currículos.

Generalista	Cursos de formação geral de curta duração, à maneira das liberal arts norte americanas. Currículo flexível oferecido pela escola ou montado pelo próprio aluno. A ditar valor ao currículo num mercado de trabalho saturado.	Custos modestos com investimento misto (preferencialmente privado)	A qualidade deve ser avaliada segundo a eficiência adicionada ao currículo. Credenciamento individual.	Inteiramente determinado pela competição no mercado de trabalho.
--------------------	--	--	--	--

Extraído de: (BID, 1996 apud. CHAUI, 2001)

Ao analisar essa proposta podemos compreender que às universidades federais e a algumas universidades estaduais paulistas consideradas centros de excelência, e que, portanto, absorvem maiores percentuais dos fundos públicos, possuem primordialmente em suas estruturas a função elitista, pois são responsáveis pela produção do conhecimento científico nacional e, dependendo do curso, a função profissional, pois estão voltadas a formação de profissionais liberais. No que se refere a universidades públicas de porte mediano e as faculdades particulares, em que se relativiza o modelo de universidade voltada para o tripé, caberia a primazia da função profissional em cursos profissionalizantes sem um compromisso com a pesquisa acadêmica. Aos Institutos Federais, dependendo do tipo de curso e seus objetivos, caberia as funções profissional e técnica. Portanto, de fato é possível compreender que as atuais e diversas identidades das IES (CATANI, OLIVEIRA, 2000) podem ser alocadas nas tipologias apontadas pelo BID, mostrando que, o que até então estava no âmbito da proposição tornou-se realidade.

No entanto, a Constituição Federal de 1988 aponta que: “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Portanto, questionamos, como seria possível a diversificação das universidades em instituições restritas ao ensino, como apontam as agências de fomento internacionais, ignorando o tripé como uma característica fundante da instituição? A esse respeito o próprio artigo 207 dá pistas, ao compreender as universidades como as únicas responsáveis pela gestão e o financiamento da instituição ao ponto de o poder público, enquanto Estado avaliador, justificar e responsabilizar a fragmentação do tripé na incapacidade da própria universidade pública em garimpar verbas para suas atividades de pesquisa, não dando condições plenas a seu funcionamento. Ao mesmo tempo que no campo de políticas públicas se intensificam os investimentos no setor privado da educação.

Neste contexto, é possível observar o curso de um projeto de reforma da educação superior que deixa abertamente especificado duas estratégias: isentar o Estado no financiamento das universidades públicas, criando formas para que estas capturem recursos junto ao ‘mercado’ e indicar mecanismos

que permitam a transferência de verbas públicas direta ou indiretamente para as instituições de ensino superior privadas. Conforme esta perspectiva, o ensino privado contrabalançaria as dificuldades do setor público para absorver a demanda educativa, especialmente no nível superior do sistema. (GOMES, COLARES, 2012, p.287)

Logo, para que esse projeto se sustentasse o próprio Estado Brasileiro e o campo educacional a ele associado precisariam ser reformulados, de forma que houvesse juridicamente a garantia de uma maior fluidez entre o setor público e o privado, justificando privatizações, a racionalização economicista da gestão, o financiamento privado das instituições públicas nacionais e a expropriação de sua produção intelectual e comercial. Para tanto, o governo de Itamar Franco propõe, a partir das críticas e proposições do BM na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) elaborado pelo acordo entre o Ministério da Educação e a UNESCO (FREITAS, 1999; SILVA, S. 2015;) que justifica, no campo de políticas públicas, o compromisso e a centralidade do Estado brasileiro com a educação básica, comprometendo-se a melhorar os índices de aproveitamento educacional e os canais de intercâmbio e cooperação educacional em caráter internacional (BRASIL, 1993; FREITAS, 1999). Essas diretrizes acabaram por fazer parte da reforma administrativa e econômica proposta pelo plano de campanha de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) (SILVA, S. 2015), que mais tarde irá culminar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação instituída pela Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996b).

No documento elaborado para a campanha presidencial, a partir das indicações de crise de governabilidade brasileira e das demandas propostas pelo BM, defendia-se que os graves problemas econômicos eram responsabilidade do ineficiente Estado brasileiro que devido a seu tamanho, não conseguia atender a sobrecarga de demandas nacionais, sobretudo na área social, incluída aí, a crise da universidade (RISTOFF, 2000, TRINDADE, 2000; RIBEIRO, 2009). Portanto, o documento buscava uma mudança organizacional e cultural da administração pública no sentido da administração gerencial, reduzindo os gastos sociais, ampliando a participação do setor privado, flexibilizando as responsabilidades do Estado como executor e estabelecendo seu papel

como agente avaliador de metas internacionais sobre o desempenho das instituições e sistemas educacionais do país (IVASHITA, NOVAK, BERTOLLETI, 2009; OLIVEIRA, 2015; VIANA, MACHADO, 2016).

Logo, apesar de os governos Collor e Itamar Franco terem dado os primeiros passos em direção às políticas neoliberais, foi no governo de FHC que se intensificaram as ofensivas do reajuste neoliberal e o sucateamento da coisa pública. De acordo com Oliveira (2015), o governo FHC a partir da reforma do Estado brasileiro concebe ações públicas que não são de total responsabilidade do Estado transformando as garantias e os direitos sociais em serviços públicos não estatais à mercê da iniciativa privada e da sociedade civil organizada.

Essa reforma foi então materializada no documento denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado proposto pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) (BRASIL, 1995) organizado pelo cientista social e economista, Luís Carlos Bresser Pereira para atender ao novo cenário político e econômico nacional e internacional, principalmente frente aos princípios da globalização, das novas tecnologias da produção e da informação e seus efeitos sobre o mundo do trabalho. (SILVA, S. 2015). Portanto, o objetivo do documento é reformar o Estado brasileiro a fim de garantir seu crescimento econômico na disputa econômica internacional (BRASIL, 1995).

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. Para realizar essa função redistribuidora ou realocadora o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade, e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Para realizar esses dois últimos

objetivos, que se tornaram centrais neste século, o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências que daí resultaram deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização”. [...] Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. (BRASIL, 1995, p.12-13 grifo nosso)

Para tanto, nesta reforma neoliberal, defendeu-se a partir da lógica do capital humano que a administração pública deveria ter bases modernas e racionais, pautada nos princípios da administração gerencial e da qualidade total (IVASHITA, NOVAK, BERTOLLETTI, 2009), de forma a ampliar a capacidade de governabilidade do Estado na transição de um tipo de administração pública, burocrática e rígida para um modelo supostamente mais moderno e eficiente (BRASIL, 1995). Logo

segundo os parâmetros impostos pelo BM o documento propõe diversas medidas de ajustes ao Estado.

Neste sentido, são inadiáveis: (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. (BRASIL, 1995, p.11)

Como apontado por Silva, S. (2015) e Cunha, L. (2000b), as diretrizes para a administração pública foram redefinidas em quatro setores principais: a) o núcleo estratégico do Estado, que define a legislação, as políticas públicas e cobra a sua execução no âmbito da justiça; b) as atividades exclusivas do Estado que se reduziram à tributação e a segurança; c) os serviços não exclusivos do Estado, que correspondem articulação do Estado com outras organizações públicas não estatais nas áreas sociais como saúde e educação; e d) a produções de bens e serviços direcionados ao mercado. Portanto, inspirado na administração de empresas, ao Estado reformado cabe a responsabilidade de promoção e regulação do desenvolvimento, que será empreendido pelo mercado, tendo como função central o controle social e a reprodução do capital nacional, incluído aí o capital humano (FRIGOTTO, 1999; IVASHITA, NOVAK, BERTOLLETI, 2009; DEITOS, 2010).

No trato da crise econômica e da competitividade internacional, o ajustamento estrutural, ancorado pelo Estado, avançou significativamente, produzido pelo conjunto de privatizações de empresas estatais, abertura comercial, endividamento público e privado, desregulamentação e fortalecimento dos

mecanismos de regulação privados, desnacionalização avançada das reservas, tecnologias e riquezas naturais e tecnológicas nacionais. No campo da crise social (prioridades: educação básica e alívio da pobreza), as reformas implementadas aprofundaram mecanismos de focalização das políticas sociais aos grupos sociais (individualizados) considerados como vulneráveis. Esse processo de focalização de políticas sociais dirigidas pelo Estado brasileiro esteve e continua ancorado em programas e em ações nacionais e cada vez menos em políticas sociais mais amplas (DEITOS, 2010, p. 215)

Logo, o que podemos compreender é que foi a partir desta reforma que as políticas de privatização das instituições públicas se justificaram, ganhando força e materialidade. De acordo com Silva, S. (2015) para Bresser Pereira, os serviços não exclusivos do Estado brasileiro correspondem a universidades, escolas técnicas, centros de pesquisa, hospitais e os museus. O objetivo da reforma então era transformar as instituições sociais em organizações, ou seja, em entidades de direito privado ou sociedade civil, até então sem fins lucrativos, que tem autorização do poder legislativo sobre a gestão e o orçamento em paralelo ao poder executivo, cujo objetivo estava na prestação de serviços nas áreas de educação, ciência e tecnologia (CUNHA, L., 2000b). Assim, foi possível flexibilizar o dever do Estado para com a garantia sobre a educação, ampliando a responsabilidade de toda a sociedade para com a mesma, o que legitimou a entrada do setor privado no cofinanciamento das instituições públicas de ensino e o incentivo jurídico e político para a criação de instituições particulares. Por isso é evidente a intencionalidade de privatizações em massa das instituições públicas e a transferência da responsabilidade do Estado para o setor privado, que goza dos lucros e direciona os processos formativos para as necessidades exploratórias do mercado de trabalho (BECHI, 2011; OLIVEIRA, 2015).

Um exemplo do amparo legal que se criou para essa transferência de responsabilidade está na própria LDB de 1996 que, em total consonância com o receituário neoliberal (SANTOS, 2015), aponta o ensino superior como uma área em expansão, passível de acumulação e reprodução do capital em que se permitiu “a venda e fusão de IES, a abertura de capital educacional na bolsa de valores, bem com a

aplicação de capital estrangeiro nas IES nacionais” (OLIVEIRA, 2015, p.75). Foi nessa lei junto ao decreto 5773/2006 posteriormente promulgado durante o governo Lula e 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, que se iniciou o processo de contrarreforma²⁰ da educação, decretando por exemplo, a diversificação das IES em instituições de excelência em pesquisa e outras universidades centradas no ensino (FREITAS, 1999), a fragmentação e enxugamento dos currículos substituindo os currículos mínimos por diretrizes, a privatização indireta na parceria público e privada sobre o campo de pesquisa, a perda da autonomia financeira, a possibilidade jurídica para a expansão massiva do Ensino privado, a abertura dos cursos sequenciais e à distância, as reduções orçamentárias e a precarização das unidades de ensino público (OLIVEIRA, 2015). Entretanto, apesar de todas essas mudanças instituída pela LDB, a mais grave e inédita até então foi proporcionada pelo Decreto nº 2.306, de 10 de agosto de 1997 e que posteriormente foi revogado e substituído, estando em vigor pelo [Decreto nº 5.773, de 2006](#), que possibilita às IES se identificarem como entidades privadas **com fins lucrativos**, criando os mercados educacionais e possibilitando o maior interesse do empresariado pelo setor educativo. Essa iniciativa levou ao desenvolvimento do ensino privado com apoio financeiro direto ou indireto do Estado (BECHI, 2011; OLIVEIRA, 2015).

Logo, mesmo no governo de FHC, as universidades federais, agora como serviços não exclusivos do Estado, sofrem uma política de corte orçamentário e de avaliação com a finalidade de aproxima-la ao modelo de empresas prestadoras de serviços altamente dependente das intencionalidades e do financiamento do mercado neoliberal (SILVA, S. 2015). Nessa medida, foram várias as tentativas de privatização das IES públicas. Essas tentativas inicialmente se deram no âmbito jurídico das instituições, em que, primeiramente, concebeu-se via MARE, com o apoio do Ministério da Educação, vários projetos de emenda constitucional em 1995 que retomava a ideia da reforma universitária.

20 Termo usado por diversos movimentos sociais de resistência popular e acadêmica para designar as reformas de cunho mercadológico da década de 1990 realizadas no âmbito da educação pública que causaram o agravamento de sua precarização tanto para os processos formativos quanto para o trabalho docente (PAULA, *et al.* 2016)

De forma que, a direção das organizações sociais estaria regida pela lógica do mercado educacional por “representantes da comunidade” de forma compartilhada ao poder público, um agente minoritário, estabelecendo contratos de gestão e serviços no modelo de concessão público-privado sobre os funcionários públicos e o patrimônio das autarquias até então existentes (CUNHA, L., 2000b). Assim, os contratos estabelecem tanto as metas quanto os recursos financeiros a serem transferidos da união para a organização, ou permitindo a arrecadação de fundos a partir da cobrança pelos serviços prestados pela instituição.

Tais projetos foram objeto de grande resistência por parte das entidades sindicais, dos docentes, estudantes e funcionários das universidades federais, levando o MEC a sublinhar o caráter voluntário da conversão das instituições em organizações sociais. A esse respeito, Cunha, L. (2000b) destaca oito pontos defendidos pelo Ministério da educação caso as universidades aceitassem aderir ao modelo de concessão como organização:

1. Promover a plena autonomia de gestão administrativa e financeira das universidades federais, preservando sua condição atual de entidade de direito público;
2. A autonomia de gestão administrativa deverá incluir o poder de cada universidade decidir autonomamente sobre sua política de pessoal, incluindo contratações e remunerações, observados parâmetros mínimos comuns de carreira docente e de pessoal técnico-administrativo;
3. O governo federal definirá a cada ano um orçamento global para cada universidade, que será passado em duodécimos e administrado autonomamente por cada uma delas;
4. O governo federal manterá pelo menos nos níveis reais o gasto anual com as universidades e demais instituições de ensino superior;
5. O ministério da educação, ouvidos os reitores das universidades, fixará os critérios para a distribuição dos recursos entre as instituições, levando em consideração a avaliação de seu desempenho e buscando estimular o aumento da

eficiência na aplicação dos recursos públicos e a ampliação do atendimento à população;

6. As universidades serão estimuladas a buscar fontes adicionais de recursos junto a outras esferas do poder público e à iniciativa privada para ampliar o atendimento a outras demandas sociais que não o ensino;

7. Nas instituições federais, os cursos de graduação, mestrado e doutorado serão gratuitos;

8. Os hospitais de ensino serão subordinados academicamente às universidades, mas gozarão de autonomia administrativa com gestão profissional. (CUNHA, L., 2000b, p.45-46, grifo nosso)

Logo, o sonho da autonomia universitária, a tanto tempo gestada, é o elemento responsável por atrair/comprar a confiança das instituições frente ao projeto, criando a ilusão de liberdade institucional. Na verdade, do ponto de vista desta autonomia, o que muda não é a liberdade da instituição, mas seu controlador, que agora passaria a ser o setor privado, de forma que a partir da lógica neoliberal o Estado deixar de ser o provedor de recursos ao setor público e à população para, enquanto instrumento da classe dominante nacional e internacional, dedicar-se diretamente ao benefício destas. Esse direcionamento somado às propostas de avaliação meritocráticas, mesmo atraindo seguidores na própria universidade, criaram uma grande desconfiança junto aos órgãos representativos das instituições que até os dias atuais mesmo que modestamente ainda resistem às intencionalidades de privatização.

Entretanto, mesmo com suas resistências, a partir da promulgação da LDB e de diversos instrumentos legais complementares, associados a uma situação de austero financiamento e, compreendendo a histórica e cultural subserviência da academia ao Estado autoritário brasileiro (SANTOS, 2015), lentamente as universidades vão cedendo à manipulação neoliberal a partir da racionalidade administrativa e técnica das avaliações propostas pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, adequando sua organização e seus objetivos ao modelo neoliberal meritocrático dominante. Portanto, a avaliação proposta pelo Estado liberal pós reforma do Estado brasileiro, expressa pelo decreto nº 2.026 de 20 de outubro de 1996, define o Sistema Nacional de Avaliação do ES, tornando-se o meio de pressão, pelo qual são determinados os

parâmetros de financiamento e regulação das IES, direcionando-as à uma visão mercadológica de instituição (SOBRINHO, 2000; 2000a; MOROSINI, 2001). Neste decreto são postos como objetos de avaliação do Sistema Nacional quatro níveis complementares e interdependentes. São eles: os indicadores de desempenho global do sistema de ES que expressam a natureza, o tipo e as áreas de conhecimento que o compõe, a avaliação do desempenho individual da IE, avaliação do ensino de graduação e a avaliação do ensino de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 1996a; MOROSINI, 2001; HOSTINS, 2006).

De acordo com o decreto (BRASIL, 1996a), os indicadores globais são aferidos pela Secretaria de Avaliação de Informação Educacional (SEDIAE) de forma que cabe destacar que são atribuídos como indicadores elementos quantificáveis que expressam o ônus da instituição e seu desempenho, como: a relação entre vagas e preenchimento, tempo médio de conclusão de curso, tamanho médio da turma, despesas de educação superior, despesas por aluno/professores, taxas de evasão/produtividade; relação entre o número de professores e alunos e índices de qualificação do corpo docente. Portanto, ao serem analisados a partir da racionalização produtiva, os dados levam a compreender, de forma descontextualizada, os processos formativos e seus pressupostos não quantificáveis, como processos produtivos, de forma que a qualidade baseada na eficiência e na eficácia produtiva imperam como parâmetros de validação institucional.

Na avaliação da graduação, é designada uma comissão de especialistas pelo MEC, que emite um parecer a partir de critérios determinados pela própria comissão associados à análise abrangente da situação das respectivas áreas de atuação acadêmica ou profissional do curso, o desempenho do curso em avaliações nacionais, os recursos estruturais do curso, a qualificação docente, a análise dos índices globais e economicistas apontados pela SEDIAE quanto a instituição em que o curso está alocado e das condições de oferta da instituição para a região em que a IES está localizada.

A avaliação da Pós-Graduação seguiu o modelo realizado desde a ditadura militar baseada em comissões de avaliação indicadas pelos programas de pós-graduação concebidos pela CAPES como programas de excelência e de padrões internacionais de uma dada área. Essa designação é, portanto, baseada em critérios de produção acadêmica internacionais cuja centralidade está posta sobre a produtividade acadêmica e sua associação com setor produtivo, distante dos processos de formação humana (HOSTINS, 2006).

No que se refere à avaliação individual das IES, se segue a mesma lógica economicista e produtivista, ao ser realizada por comissão externa designada pela SESu/MEC, buscando avaliar a administração geral – ou seja, a gestão dos órgãos colegiados e a administração financeira junto às mantenedoras –; a administração acadêmica – na relação entre o currículo de graduação, sua gestão, execução e avaliação –; a integração social – no número de ações de prestação de serviços e de projetos de extensão – e a produção científica, cultural e tecnológica dos professores parametrizada pelo seu regime de trabalho. Cabe destacar que, apesar do decreto em parágrafo único apontar a necessidade de a comissão externa levar em consideração a auto avaliação institucional, esta não é colocada como central sobre a avaliação individual da instituição, equiparando a auto avaliação a outros processos avaliativos como as avaliações dos cursos realizados pelas comissões de especialistas, os resultados dos exames nacionais de cursos, a avaliação da pós-graduação conduzida pela CAPES e a análise dos indicadores de desempenho global realizada pela SEDIAE (BRASIL, 1996a)

No que se refere a auto avaliação institucional, Morosini (2001), relata que desde 1992 várias IES mantinham programas de avaliação institucional próprias, mas que a partir de 1993 com a criação do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB²¹) (BRASIL, 1994a) cria-se um sistema de avaliação, que embora adaptável a cada instituição, teriam parâmetros nacionais a serem avaliados. É nessa lógica que a autora aponta que se inicia a avaliação do desempenho acadêmico e didático do professor universitário, que ao estar associado com a LDB de 1996, credencia ou descredencia cursos e instituições.

Para Apple (1999), existe um sentimento compartilhado por agentes mais críticos (SOBRINHO, 2000a; MOROSINI, 2001; CUNHA, M, 2005) que a avaliação profissional dos professores, seja ela direta ou indireta e em qualquer nível, não só desfoca a complexidade de

21 De acordo com Bazzo (2007) o PAIUB, com o objetivo de diagnosticar a situação do ES do país em direção à sua melhoria e expansão, inicialmente foi um movimento de avaliação institucional local proposto pelas universidades federais conduzido pelas próprias instituições como forma de resistir e se contrapor as políticas privatizantes e centralizadoras do governo. Entretanto, tal programa foi cedendo ao discurso mercadológico até a proposição de processos avaliativos externos e integrados à intencionalidade internacional.

suas vidas cotidianas como são processos extremamente estressantes que não possuem de fato a intencionalidade em ajudar aos professores a melhorar suas práticas, se não a classificá-los e culpabilizá-los.

Em muitos exemplos, mesmo quando se reconhece a complexidade de conhecimento, das habilidades e dos valores docentes porque, hoje, não existe concordância universal sobre “o que faz um bom professor” em todas as situações e como isso deveria ser adequadamente avaliado, boa parte do foco da avaliação está sobre uma gama limitada de “habilidades técnicas” genéricas ou sobre uma lista autonomizada de “competências” relativamente fáceis de medir (mas incertas quanto a seu sucesso real). Ainda assim, já sabemos que a maioria dos professores já possui habilidades técnicas genéricas. Muitos dos problemas de sala de aula provem não da falta de habilidades, mas da falta de recursos, de estudantes alienados, que não veem futuro para si mesmos, dada as divisões raciais e sociais do trabalho e a perda de empregos respeitáveis e suficientemente remunerados nas áreas urbanas, e coisas semelhantes. (APPLE, 1999, p.72)

Assim, apesar de a LDB reconhecer a liberdade de ensino, esta, foi vinculada a produtividade e lucratividade retirando a centralidade do processo de formação humana e de produção do conhecimento, para o produto final produzido, ou seja, o número de formados e de artigos publicados. De acordo com Cunha, M. (1999) esse é um dos motivos pelo qual a universidade brasileira por inércia e falta de reflexão está sendo atropelada por modelos e legislações que deformam sua natureza e compromissos com a autonomia e o espírito crítico.

Logo, podemos compreender que a partir da reforma do Estado brasileiro, e da criação de um sistema de avaliação nacional, há uma atenção especial da legislação sobre como os recursos dedicados ao ES estão sendo gastos e com quais finalidades, remetendo a uma qualidade e excelência mercadológica da educação e da ciência. Esses processos avaliativos acabam por gerar uma verdadeira pressão sobre toda a universidade, e, em especial a seus professores, que se vem sendo questionados constantemente pelo mercado a partir do Estado neoliberal instituído (CUNHA, M. 1998). Ao ponto de inclusive a partir de

objetivos relacionados ao capital humano implementar nas IES federais a Gratificação Estímulo à Docência (GED), quando as avaliações apontam índices insatisfatórios quanto a formação universitária pretendida. Morosini (2001) a esse respeito aponta que até então a formação docente dos professores universitários seguia o princípio do *laissez-faire*, mas que com a avaliação, as instituições acabaram implementando políticas de qualificação didática e capacitação pedagógica em suas pós-graduações. Entretanto, a despeito da autora, tais políticas associavam de forma direta a relação entre o desempenho didático dos professores e o desempenho dos alunos nos processos avaliativos, o que não corresponde à realidade do fenômeno educativo (FREIRE, 2005; LUCKESI, 2011; LIBANEO, 2013; SOBRINHO, 2000a; 2000b, 2005). O que de fato ocorre é um processo de planificação da avaliação apenas a elementos quantificáveis que justificassem uma maior pressão e controle do Estado frente a produtividade da instituição.

É por isso que, para Sobrinho (2000a), essa pressão vai além do acompanhamento de índices gerais sobre a instituição. Ao analisar as provas em larga escala produzidas para os cursos de graduação e seus efeitos sobre as instituições, o autor relata que, nos mesmos moldes produtivistas e tecnicistas, as avaliações afetam os currículos dos cursos orientando-os às necessidades do mercado de trabalho e não necessariamente à formação humana. Portanto, “Quem define os parâmetros dessa relação currículo-formação profissional são os instrumentos de avaliação.” (SOBRINHO, 2000a, p.65), e não os professores formadores responsáveis pela formação universitária. É nessa lógica que o autor defende que mesmo com a recusa frente à privatização das universidades, vêm ocorrendo um processo de liberalização, ou seja, a flexibilização jurídica das universidades em todas as suas dimensões em direção a modelos institucionais liberais.

Diferentemente da violência bruta marcante no período da reforma de 1968, o atual movimento de controle da universidade em organização se dá de forma mais sutil, mas não menos autoritária, violenta e eficiente. Por um lado, a partir de um ideal de instituição imposto pela legislação em decorrência das necessidades do BM, a universidade, independentemente de seu contexto e condições, recebe uma série de críticas tanto na esfera econômica, política e social, quanto pela própria dimensão acadêmica, sendo culpabilizada pela crise que lhe é imposta, justificando tais críticas no não suprimento de todas as

demandas que lhe são colocadas pela sociedade, pelo Estado e pelo mercado. Paralelamente, a instituição concreta é induzida a uma asfixia orçamentária causada pelo baixo investimento do projeto educativo nacional para o pagamento da dívida junto ao BM, restringindo a potencialidade de atuação da instituição universitária – a real causa de sua incapacidade de ação– e colocando em questão seu status de universidade.

“Considerados os volumes de inversões e a plethora de expectativas que lhes são dirigidas, elas são avaliadas como improdutivas, ineficientes, pouco rentáveis e dispendiosas. Nessa lógica, a avaliação tem como objetivo oferecer de forma o quanto possível científica a medida da ineficiência e do dispêndio, ou seja, a comprovação do já julgado.” (SOBRINHO, 2000b, p.152).

É nessas condições que, cedendo às pressões ideológicas e condições precárias de funcionamento, a instituição universitária submete-se às regras do mercado impostas pelo Estado brasileiro para garantir sua manutenção e seu status social, tendo que competir entre si pelos restritos recursos a partir da avaliação de índices de produtividade estabelecido a partir de padrões de qualidade mercadológicas sobre o ensino e a pesquisa (SOBRINHO, 2000a; 2000b). Está posta a contrarreforma universitária, que redireciona às universidades as intencionalidades não mais de um Estado pseudonacionalista e autoritário como o militar, mas a um Estado que apesar de ter conservado seu autoritarismo demonstra-se dependente e subserviente politicamente à economia internacional (OLIVEIRA, 2015).

Enquanto um direito constitucional (BRASIL, 1988), a educação é ofertada pelo Estado e, portanto, mesmo em um contexto neoliberal, a educação superior não pode deixar de ser financiada pelo mesmo, ainda mais quando se analisa suas contribuições nas mais variadas esferas sociais, políticas, econômicas e epistemológicas. Contudo, não podemos esquecer que o financiamento possui uma origem concreta, ou seja, é o contribuinte que possibilita a manutenção e o desenvolvimento dessa estrutura. Portanto, cabe ao Estado fazer a mediação e o fomento da instituição de ensino junto à sociedade. Por isso, é compreensível que o Estado, a fim de garantir o oferecimento dos direitos relativos a educação, prezando pela qualidade da mesma, realize uma avaliação correspondente às suas necessidades gerenciais, políticas

e pedagógicas. Entretanto, não podemos conceber um Estado supostamente democrático que defenda apenas os interesses econômicos das classes dominantes subjugando os direitos sociais em serviços para o mercado educacional, ao tomar a produtividade e a competitividade como critério de qualidade da educação a partir de em pressupostos meramente técnicos e economicistas, desconsiderando o papel da ética e da política na produção cultural (MOREIRA; KRAMER, 2007; FREIRE, SHOR, 2011). É nessa racionalidade técnica que a avaliação demandada pelos governos é muito mais voltada à política e à administração da educação superior articulada à gestão de recursos humanos do que de formação humanizadora (SOBRINHO, 2000b; FREIRE, 2005).

Para atender essa necessidade, a avaliação torna-se meramente instrumental, cuja qualidade é positivista reduzindo-se a elementos objetivos mensuráveis e quantificáveis. Nessa lógica, homogeneízam distintos contextos de ensino superior promovendo comparações entre instituições, cursos e alcançando até mesmo níveis individuais de produtividade, que se tornam indicadores para o planejamento orçamentário, criando hierarquizações ou rankings de excelência em instituições públicas de ensino superior. Assim, temos supostos indicadores de uma suposta “qualidade” usadas pelos órgãos de fomento e pelo MEC como os índices de produção científica e impacto acadêmico, o tempo médio de conclusão dos cursos de pós-graduação, o número de vagas preenchidas e de alunos formados na graduação, a proporção de mestres, doutores na instituição e com dedicação exclusiva, a articulação com programas e projetos internacionais e obviamente a capacidade de captação de recursos junto ao setor privado (SOBRINHO, 2000b).

Em outros termos, esses grandes grupos econômicos desejam transpor à educação pública uma ideologia de produtividade e controle. Embora objetivos e avaliações devam ser assuntos caros à educação, incorporar uma lógica empresarial, que desconsidera o que não pode ser medido e dá centralidade aos resultados, pode ser altamente nocivo. O imponderável fica de fora. O desejo por resultados e, por consequência, a competição podem acabar por sobreporem-se a elementos essenciais dos processos de

aprendizagem. Os significados que atribuímos às coisas e aos fatos (de toda natureza), por exemplo, vão além das relações de causas e efeitos padronizáveis e mensuráveis. Não se mede a dor pela quantidade de sangue derramado, nem a alegria pela largura do sorriso. (FREITAS, 2016)

Desta forma, como aponta Sobrinho, (2000b), a visão positivista não corresponde a uma avaliação real dos elementos concretos intrínsecos ao contexto avaliado. Portanto, a avaliação não pode ser concebida como um conjunto de técnicas e resultados neutros centrados na objetividade dos objetos, ignorando os sujeitos e suas subjetividades. Enquanto produção humana a avaliação emana do terreno social emergindo de um conjunto de condições, valores, intencionalidades e objetivos comprometidos politicamente com a manutenção ou a transformação dos contextos avaliados (SOBRINHO, 2000b).

Tomando essa mesma premissa Cunha, L.(2000a), ao pensar a avaliação das instituições universitárias, aponta que para uma política pública comprometida com a transformação dos contextos universitários, no sentido do aperfeiçoar e modernizar a gestão de instituições de ensino, e não de empresas, dever-se-ia compreender que as instituições universitárias brasileiras, apesar de serem contemporâneas, não são coetâneas e que portanto, a padronização das avaliações nega as diferentes idades sociais das instituições. Diferenças estas que podem ser encontradas mesmo no interior de uma mesma instituição em seus centros e ou departamentos.

Assim, mais do que apenas distinguir umas das outras, as modernas e as arcaicas, sejam universidades, ou unidades de uma mesma universidade, premiando umas e penalizando outras, cumpre implementar um programa que permita o avanço do processo endógeno de modernização. Para tanto, é indispensável que haja (i) um firme propósito de promover a modernização universitária, respeitando suas peculiaridades, em termos socio-culturais, e sua autonomia, em termos políticos; (ii) a identificação dos setores internos dispostos a desfechar o processo de modernização; e (iii) a oferta de recursos materiais e simbólicos capazes

de aumentar a força relativa desses setores na correlação interna das forças. (CUNHA, L.,2000a, p.147).

Entretanto, parece não ser esse o modelo proposto para a avaliação das universidades públicas, estando ela mais interessada nos índices de produtividade para o controle institucional, que a partir da lógica neoliberal, são fundados na necessidade de modernização da gestão econômica institucional (SOBRINHO, 2000a). Considerando essa intencionalidade, Afonso (2010) refere-se as políticas de *accountability* ou *acreditacion* em educação baseado em um modelo que articula pelo menos três pilares estruturantes: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização.

Segundo o autor, embora o vocábulo *accountability/acreditacion* seja mais frequentemente traduzido como prestação de contas, este é um conceito mais amplo e de significados plurais, apresentando um viés político contraditório e problemático, já que se por um lado, seu uso associa-se a uma cultura social e democrática, por outro, está vinculado a mecanismos que “[...] não são necessariamente democráticos, ou não são sempre motivados por razões explicitamente democráticas” (AFONSO, 2010, p. 148).

Nesse sentido, a prestação de contas se processa por intermédio do direito, em uma sociedade democrática de solicitar informações e justificativas, numa perspectiva de maior participação, transparência e ética social, demandando uma relação dialógico-argumentativa entre informantes e informados, principalmente nos contextos pertinentes à esfera pública. Quanto ao pilar da responsabilização, caracteriza-se uma dimensão meritocrática de concessão de premiação ou mecanismo de punição a instituições, organizações ou pessoas, numa perspectiva de impor uma normatização, regulação e controle de políticas públicas educacionais (AFONSO, 2010). O terceiro pilar sugerido pelo autor abarca a avaliação positivista, a qual segundo o autor é parte essencial dos modelos de *accountability*. Nesse aspecto, a avaliação compreende “[...] o processo de recolha, tratamento e análise de informações teórica e metodologicamente orientado e fundamentado no sentido de produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade social” (AFONSO, 2010, p.151-152).

Para Afonso (2010), os três pilares da política de *accountability* nem sempre estão articulados ou se potenciam mutuamente, e por isso,

não necessariamente associam orientações e relações guiadas por uma intencionalidade democrática e de empoderamento dos cidadãos e instituições, por vezes, resultando em consequências perversas, sobretudo se considerarmos conjunturas políticas e realidades sociais não democráticas (AFONSO, 2010) ou democrático-liberais como é o caso brasileiro.

Logo, entende-se que as atuais políticas de *accountability* na educação superior brasileira possuem sua gênese nas políticas de financiamento internacional impostas pelo BM, FMI e OCDE, que induzem a uma lógica educativa mercadológica, ou seja, cujos valores do mercado e os critérios empresariais de eficiência, produtividade, rentabilidade e competitividade são sinônimos de qualidade educacional (SOBRINHO, 2000a), tanto na ampliação do capital simbólico (BOURDIEU, 1992), quanto humano (FRIGOTTO, 1999). Para Sobrinho (2000a), “O financiamento é, pois, junto com o processo de creditação, o grande mobilizador e organizador da avaliação. Reciprocamente a avaliação é moldada pelos objetivos de controle e pela lógica da competitividade no mercado educacional.” (p.66).

[...] realmente precisamos perguntar se os recentes processos mais rigorosos de avaliação docente não são maneiras que os grupos dominantes utilizam para atribuir aos docentes e às escolas a culpa pelos resultados de suas próprias decisões econômicas e sociais egoístas e mal orientadas. Precisamos perguntar o que tal avaliação em face dos maciços déficits orçamentários hoje experimentados em tantos lugares deste país não tornariam tudo pior e não melhor. (APPLE, 1999, p.68-69)

Portanto, aceitar que o Estado detenha o monopólio sobre a avaliação e que de forma historicamente autoritária, a partir de uma homogeneização fortemente meritocrática, dite impositivamente a qualidade das instituições, hierarquizando-as sem possibilitar quaisquer considerações da heterogênea comunidade universitária, é corroborar com o poder instituído adaptando-se passivamente a índices que não correspondem à realidade institucional da universidade brasileira, lhe dando um direcionamento desumanizador (FREIRE, 2005; FREIRE, SHOR, 2011). Concordo com Sobrinho (2000) ao apontar que enquanto sujeitos legítimos do trabalho universitário, sem negar a função

avaliativa do Estado, mas tecendo críticas a ela, a comunidade universitária e seu entorno, não poderiam ter sonhada a prerrogativa, a responsabilidade e o (re)conhecimento da ação avaliativa institucional, sendo este um elemento central na garantia da tão sonhada autonomia universitária, pois,

[...] a avaliação institucional faz parte de uma agenda que ultrapassa amplamente os limites estritos de uma universidade. Um processo avaliativo que se desenvolve no interior de uma instituição educativa, protagonizado por ela mesma ou pelo Estado, se insere necessariamente num campo de significação muito mais amplo que o âmbito dessa instituição em causa. Tem, portanto, interesse público e social. Insere-se num campo de contradições e disputas de significações, valores e concepções de universidade, de educação, de sociedade, de futuro. Para além da camada superficial da técnica e seus aspectos formais e operacionais, a avaliação tem essencialmente uma significação de fundo ético-político (SOBRINHO, 2000a, p.67).

Logo, a autoavaliação institucional somada criticamente à avaliação do Estado poderiam tencionar as intencionalidades postas sobre a instituição desenvolvendo sua identidade institucional e dando maior condição de resistência à comunidade universitária sobre os discursos ideológicos que colocam em disputa a universidade. Uma autoavaliação que parta sempre de parâmetros concretos e coerentes com os contextos e necessidades locais, regionais e nacionais torna-se essencial para o desenvolvimento tanto da instituição quanto de seus agentes. Caberia ao poder público reconhecer a centralidade dessa autoavaliação nas possíveis e concretas transformações institucionais, sem perder os valores e as preocupações humanizadoras.

Portanto, processos avaliativos que se reduzam a produzir e a fortalecer a competitividade e a internacionalização mercadológica da produção universitária acabam retirando da instituição a capacidade de distanciamento de si, necessária para o exercício da autocrítica. Desta forma, a universidade cede à lógica neoliberal tornando o mercado o agente natural e soberano sobre a organização e regulação institucional. Assim, tanto a produção, quanto a disseminação do conhecimento, bem

como sua avaliação, não devem se limitar simplesmente à verificação do cumprimento de objetivos e metas gerais criados fora da instituição analisada (SOBRINHO, 2000a), mas precisam pautar-se na consciência dos verdadeiros problemas enfrentados pela instituição, que possuem dimensões locais, regionais e também nacionais.

A partir da restrição do financiamento, responsabilização institucional e da avaliação positivista, o ensino superior divide-se entre universidades de excelência focadas na pesquisa – centralizadas nas IES públicas paulistas e em algumas referências no âmbito federal e confessional –, e as universidades de ensino, menos valorizadas representadas pelas demais instituições públicas e particulares (SOBRINHO, 2000a; CUNHA, L. 2000b). Em todas as esferas da união as IES públicas submetem-se ao regime da competitividade, inclinam a favorecer dinâmicas de gestão burocráticas e neoliberais permissivas à privatização do bem público (ALMEIDA, 2012) e à individualização dos direitos coletivos em serviços pontuais.

Lançam no campo da competição dos interesses econômicos privados aquilo que é capital de uma nação, ou seja, a formação, a produção e socialização dos conhecimentos e da cultura, o desenvolvimento da consciência social, a crítica e a construção da sociedade. A competitividade dominada pelos interesses econômicos exacerba o individualismo, corrói o sentido da solidariedade e da comunidade, que são valores imprescindíveis à construção da esfera pública. (SOBRINHO, 2000a, p.68)

O resultado é que as universidades deixam de ser uma instituição social que expressa a estrutura e o funcionamento da sociedade (CHAUI, 2000) e passam a ser uma organização social que ao mesmo tempo que é desarticulada do Estado, torna-se mais dependente dele, retalhando sua autonomia em prol dos interesses mercadológicos internacionais (OLIVEIRA, 2015; PAULA *et al.*, 2016). Portanto, foi durante o final da década de 1990 que a universidade, tanto particular quanto pública, se consolidou como organização social voltando-se para si mesma, se reestruturando a partir do ideal neoliberal de gestão e de arbitragem de contratos.

Em síntese, podemos compreender que a partir da reforma de 1968, a universidade teve ampliada suas relações com o meio produtivo

e mercadológico externo que apontaram, a partir da lógica neoliberal dos anos 1990, vários limites ao retorno dos investimentos feitos pelos órgãos de fomento internacional, intensificando os critérios de concessão de investimentos no setor público nacional nas áreas sociais, sendo a universidade o alvo central das críticas. Por isso, diante das pressões econômicas e políticas o olhar da universidade direcionou-se propositivamente para si mesma, na busca de maior legitimidade social e econômica. Entretanto, esse retorno se deu como organização e não mais como instituição, o que não provocou um distanciamento crítico e criativo de si mesma na totalidade a qual atua, mas a auto responsabilização das instituições aceitando e sedimentando em realidade o mito da crise universitária. Logo, não houve uma reinvenção, mas a perda de si na readequação da organização às urgentes prescrições neoliberais por via das políticas públicas de financiamento, gestão e avaliação economicistas. Tornou-se operacional aceitando a lógica mercantil em sua estruturação, desenvolvimento e atuação (CHAUÍ, 2000).

Portanto, cabe à universidade operacional de elite apenas operar por via do desarticulado tripé universitário agindo pontual, fragmentada e acriticamente em busca de um resultado econômico pretendido. As IES tornam-se retóricas, idealistas e teóricas demais, não se constituindo em um espaço real de construção crítico-transformadora da sociedade, da política, da economia e da produção cultural nacional.

Regida por contratos de gestão, avaliadas por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc.

Virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. Não surpreende, então, que esse operar co-opere para sua contínua desmoralização pública e degradação interna. (CHAUÍ, 2000, p.221)

A partir de FHC o ES pode ser tratado como uma “entidade comercial”. Para garantir relevância contra o discurso da ineficiência postas pelas críticas dos organismos multilaterais e governamentais, as universidades operacionais vêm buscando ampliar sua legitimidade social e econômica, ao mesmo tempo que, contraditoriamente a este processo, perdem a possibilidade de execução de sua autonomia universitária (CHAUÍ, 2000; 2001; BECHI, 2011; SILVA, 2015;).

De acordo com Chauí (2000) a ideia de autonomia provém do grego e significa ser autor do *nomos*, ou seja, ser autor da norma, da regra ou da lei. Essa premissa de forte articulação com os fundamentos humboldtiano buscava então a garantia de que a universidade fosse autora de suas próprias normas democraticamente instituídas por seus órgãos representativos, de forma que a base da vida acadêmica estivesse delimitada a critérios também acadêmicos, impedindo a ação da política e da economia externa como elementos determinantes das relações entre a instituição e a sociedade. Portanto, podemos fazer um paralelo entre a autonomia universitária com a autoridade para exercê-la. Para Correia e Matos (1999) a autoridade sobre o fazer se distingue do poder de fazer. Para os autores a autoridade corresponde à lógica do sujeito que se encontra na origem de sua própria ação e que, portanto, é capaz de autorizá-la, legitimando-se por sua obra, enquanto processo e produto. Portanto, a autoridade da universidade que legitima sua autonomia universitária se constitui no exercício da práxis²² dos agentes institucionais nela inseridos. Uma ação-teoria-ação coletiva e democraticamente condicionada nas relações sociopolíticas e produtivas internas e externas à instituição que estão orientadas em direção a um fim comum, à formação e ao desenvolvimento humano (FREIRE 1962;2005; 2011a; CHAUÍ, 2000; 2001).

22 De acordo com Pimenta (2010), Lukács (2010), para Marx a práxis é uma atitude, exclusivamente humana que representa a unidade inseparável entre teoria e prática, refletindo uma busca constante pela transformação da natureza, da sociedade e do próprio ser humano, a partir da reconstrução reflexiva e prática de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da construção estrutural e intelectual de nossa realidade material, histórica e humana.

É a partir dessa construção coletiva que a universidade ganha sócio historicamente legitimidade social, política e econômica, ao ponto de, não só ser o agente criador da norma, como o agente do seu fazer. O que não quer dizer que o contexto externo à instituição não condicione tanto sua norma quanto seu fazer, mas que tais elementos não podem ser determinantes sobre as opções e funções da universidade, sendo este um espaço de superação histórico dialética da realidade. Por isso a “[...] autonomia possuía sentido sócio-político e era vista como a marca própria de uma instituição social que possuía na sociedade seu princípio de ação e de regulação.” (CHAUI, 2000, p.216). Desta forma, a autonomia da universidade, em seus mais diversos níveis e dimensões, não pode ser meramente outorgada e sim conquistada, construída e defendida como a essência do empreendimento humano de transformação da realidade.

De forma diferente é caracterizado a ideia de poder, mais ligada a uma força delegada seja pelas condições objetivas e concretas seja por uma intencionalidade superior. Logo, o poder fazer é uma possibilidade que se legitima por procuração de *outrem* ou de uma ordem ou estrutura já estabelecida (CORREIA, MATOS, 1999). Portanto, no modelo de autarquia ou organização administrada, a autonomia sempre é relativa à intencionalidade externa a universidade sendo sua norma e ação, direcionadas a um fim, que lhe é imposto externamente pelo Estado neoliberal.

É por isso que, mesmo podendo afirmar que a autonomia universitária no sentido do fazer esteja legalmente presente nos documentos e projetos de universidades brasileiras (TRINDADE, 2000a; 2000b; 2000c; FAVERO, 2006; CUNHA, L., 2007b), ela de fato nunca existiu, principalmente no âmbito federal, constituindo-se em letra morta outorgada por questões dos regimes governamentais autoritários e centralizadores (TRINDADE, 2000; FAVERO, 2006; CUNHA, L., 2007a; 2007b; 2007c; PEREIRA, 2009). Apesar dos ideais de Humboldt ainda estarem presentes no discurso e nos documentos que legitimam o papel social e simbólico da instituição universitária frente ao Estado e a sociedade brasileira (BRASIL, 1988; 1996b), os prescritos neoliberais para países em desenvolvimento imperam nas universidades operacionais com a justificativa de defender o crescimento econômico nacional e o rápido retorno financeiro internacional (BECHI, 2011).

Ao debater a questão da autonomia universitária no artigo 207 da Constituição Nacional, Chauí (2001) aponta que o Sindicato

Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) observa que a lei é bastante genérica. Portanto, para o órgão sindical, sem uma regulamentação jurídica cabível e necessária, corre-se o risco de interpretar a autonomia dos órgãos estatais de administração direta como sendo a autonomia universitária, o que reduziria as universidades à condição de autarquias, portanto sem independência real com relação ao poder executivo. (CHAUÍ, 2001, p.203). De fato, como aponta a autora, embora não seja a única, é essa a interpretação hegemônica do Estado avaliador e liberal quando se analisam as políticas públicas relacionadas ao ES brasileiro. É o executivo, através da avaliação, credenciamento e financiamento que define todas as políticas e funções da universidade, restando aos professores apenas a responsabilidade frente à gestão administrativa de sua organização interna para os devidos fins pré-estabelecidos.

Entretanto, individualmente, a autonomia é interpretada de múltiplas formas pelos gestores públicos, pelos diversos setores da universidade e por cada um de seus agentes. É possível identificar desde uma visão de independência plena, à relativa setorização da liberdade de organização institucional. Essa visão individual bastante polissêmica é motivada por distintas intencionalidades, ideologias e hierarquias que impedem a determinação de consensos e a criação de uma universidade autodeterminada, que resista ao posicionamento hegemônico neoliberal do autoritário Estado avaliador brasileiro (CHAUÍ, 2001).

Para Chauí (2001) a partir da invasão neoliberal, na prática, a autonomia se restringiu à ideia de concessão e gestão empresarial eficaz de receita e despesas balizadas por contratos entre as universidades e o Estado brasileiro. Assim, “seu sentido institucional, sociopolítico, foi devorado pelo sentido administrativo e instrumental das leis que regem o mercado.”(CHAUÍ, 2001, p.204), deixando de ser, ao molde humboldtiano, uma instituição cujo potencial estaria na capacidade orgânica de inserir-se criticamente na sociedade, contribuindo para a construção de uma vigilância ética e cultural sobre o país e sua cultura. Ao ser compreendida como organização administrada, a universidade pública concebe a autonomia reduzida aos meios para estabelecer os indicadores de desempenho impostos externamente à instituição, que determinam a renovação ou não de seu contrato com o Estado. Por isso está centrada na **gestão** e **treinamento** de recursos humanos e não na formação para o desenvolvimento humano.

A esse respeito, para Ivashita, Novak e Bertolleti (2009) a noção de autonomia aqui é colocada como uma forma de o Estado forçar

indiretamente a partir da redução do financiamento, formas diversificadas de captação de recursos junto ao setor privado a partir da lógica de mercado. É com essa intencionalidade que conseguimos compreender no artigo 53 da LDB que no exercício da autonomia a universidade tem assegurados os itens VII; VIII; IX; X, bem como o inciso segundo e terceiro (BRASIL, 1996b)

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

[...]

§ 2º As doações, inclusive monetárias, podem ser dirigidas a setores ou projetos específicos, conforme acordo entre doadores e universidades. (Incluído pela Lei nº 13.490, de 2017)

§ 3º No caso das universidades públicas, os recursos das doações devem ser dirigidos ao caixa único da instituição, com destinação garantida às unidades a serem beneficiadas. (Incluído pela Lei nº 13.490, de 2017) (BRASIL, 1996b).

Ao conceber no governo de FHC a autonomia universitária como a liberdade de financiamento transforma-se a instituição em um órgão de administração indireta capaz de gerar receita própria, cujas eficácia é medida pelo conjunto de estratégias de desempenho e gestão dos mais variados tipos de recursos, inclusive os humanos (CHAUÍ, 2001). Portanto, em meio à política de austeridade ao setor social o “Estado brasileiro precisava “cortar as gorduras”, o que significava “enxugar” a máquina” (MAUÉS, SOUZA, 2016, p.76), ou seja, reduzir o número de funcionários públicos, ao mesmo tempo em que se amplia a sua produtividade. Nessa lógica, a universidade operacional tem de intensificar e precarizar a força de trabalho para ampliar a eficiência de

sua produtividade. A esse processo o MEC chama de forma atenuante de flexibilização da universidade (CHAUI, 2000) que consistiu em diversas tentativas de:

[...] 1) eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por contratos “flexíveis”, isto é, temporários e precários; 2) simplificar os processos de licitações, a gestão financeira e a prestação de contas sobre as fontes alternativas de financiamento; 3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, as demandas das empresas locais; 4) separar a docência da pesquisa. (CHAUI, 2000, p.216).

Portanto, as propostas do Estado frente à autonomia financeira escondem o objetivo de privatização das universidades ao ponto de eliminar o *modus operandi* e o compromisso republicano do funcionalismo público (BECHI, 2011; GADOTTI, 2012) O mesmo podemos perceber no discurso da autonomia administrativa, tornado a organização politicamente dependente de seus financiadores de forma que aos trabalhadores é empregada uma lógica de metas e produtividade similar às regras de trabalho no setor produtivo privado. Desta forma, as questões de carreira no que concerne aos critérios de admissão, demissão e promoção funcional de professores e as formas e critérios de escolha dos dirigentes universitários sofrem influência direta dos princípios empresariais de produtividade.

A esse respeito, Gadotti (2012) alerta para uma possível mudança sobre os critérios de remuneração do corpo docente em instituições públicas de ensino. Hoje tais critérios baseiam-se em uma meritocracia acadêmica e científica, mas que com o estreitamento junto ao setor privado, poderiam tornar-se mera retórica cientificista induzindo a uma maior intensificação do trabalho docente a partir de critérios puramente empresariais, de produtividade em projetos de prestação de serviços, envolvendo não só a pesquisa, mas o ensino e a extensão. De forma que, tanto as atividades fins como as atividades meio, são valorizadas apenas pela sua capacidade de captação de recursos e de retorno de investimento, sem ser discutido o valor social e político destes processos e de sua produção (CHAUI, 2000; CATANI, OLIVEIRA, 2000; OLIVEIRA, 2015). É nessa direção que os próximos

governos, de Lula e Dilma, dão direcionamentos, quando se analisam as políticas públicas relacionadas ao trabalho do professor universitário, sendo este concebido como um profissional liberal, cuja atividade precisa ser necessariamente empreendedora.

Por um lado, quero criticar a “universidade empreendedora”, a emergência de práticas de gestão que olham para as universidades como se fossem empresas. Permitam-me que mencione o Manifesto for universities that live up to their missions, lançado em 2012, no qual se denunciam as tendências dominantes de governo das universidades, construídas em torno de ideias como eficiência, rentabilidade e competitividade, ideias que estão a arruinar a liberdade acadêmica. [...] Por outro lado, quero falar do empreendedorismo enquanto atitude caracterizada pela inovação e pelo risco. Ninguém pode ser contra. Infelizmente, essa tendência está a conduzir a ritmos de trabalho cada vez mais acelerados e à adoção de dispositivos de avaliação que deixam na sombra muitos outros aspectos do trabalho acadêmico. (NÓVOA, 2015, p.268)

Diante do panorama de reestruturação da acumulação do capital, que naturaliza o empreendedorismo, é importante ressaltar que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho da década de 1990, principalmente ocorridas pós-reforma neoliberal, vem causando a perda de direitos trabalhistas em todas as categorias de trabalhadores, tanto no que se refere ao setor privado como também no setor público. No espaço/tempo caracterizado como a sociedade do conhecimento, instaura-se um processo de intensificação cada vez maior das atividades laborais não apenas na produção industrial, mas também junto aos trabalhadores intelectuais, incluindo a estes os professores universitários que não ficaram imunes ao exacerbado produtivismo acadêmico, culminando em um permanente estado de precarização das condições de trabalho, principalmente posterior ao fim do pacto social e da reforma do estado brasileiro (MARCELO GARCIA, 1995; GOMES, COLARES, 2012; MAUÉS, SOUZA, 2016).

Aos trabalhadores da educação exige-se um “trabalhador polivalente e versátil, proativo no processo do trabalho, com

envolvimento físico, emocional e cognitivo no desempenho de suas funções laborais.”(VIANA, MACHADO, 2016, p.53). No caso específico da universidade essa a intensificação flexível de suas atividades acaba expressando a necessidade de, enquanto pesquisadores, possuírem uma alta taxa de produtividade em todas as atividades do tripé universitário, somada às diversas funções de competência técnico-administrativas que precisam exercer junto aos departamentos, centros, programas de pós-graduação e cursos de graduação. Com o desenvolvimento dos avanços científicos e tecnológicos nas áreas de comunicação e informática, é comum as competências técnicas individuais dos professores serem exigidas, por intermédio das tecnologias, fora do espaço de trabalho, seja em planejamento didático pedagógicos, nos muitos pareceres emitidos via eletrônica com agências de fomento, revistas científicas e na produção de relatórios ao departamento, centros e pro reitorias, além do preenchimento de planilhas de notas de avaliação dos alunos online e o complemento via plataforma online das disciplinas. Portanto a intensificação do trabalho do professor – pesquisador, extensionista e administrador –se dá sobre suas atividades de pesquisa, ensino e extensão, extrapolando sua carga horária profissional de 40 horas e instaurando uma lógica produtiva que para se sustentar se baseia na competitividade e nas relações maquinais de trabalho entre as pessoas (SILVA, S. 2015; VIANA, MACHADO, 2016).

Baseando-se em Apple (1995) e Viana e Machado (2016), compreendo a intensificação do trabalho docente como um processo de racionalização capitalista baseada na administração científica do trabalho ampliando o controle sobre o professorado. Devido às demandas do capital, que visam a ampliação da produtividade, eficácia e eficiência no investimento de recursos como dinheiro, tempo e produção exigem institucionalmente do professor, por via da avaliação institucional e individual direto ou indireto, um maior esforço físico, intelectual e emocional ao ponto de cercear seu tempo para as atividades mais básicas da vida humana como o convívio familiar e coletivo e suas horas de lazer. Portanto, podemos concluir que a intensificação do trabalho consiste no crescimento excessivo das demandas e atribuições do trabalhador elevando sua carga e/ou jornada de trabalho que induz a um sentimento de cansaço crônico e esgotamento.

Esse conjunto de elementos é determinante para a constituição de uma categoria profissional que

tem no trabalho um fardo que a torna cada vez mais alienada e estranhada nessa sociedade capitalista. [...] A situação da precarização do trabalhador está corroendo a vida do ser humano, enquanto trabalho vivo. [...] os desdobramentos acarretam crises de toda ordem, levando o ser humano a se despersonalizar, romper laços sociais, perder suas referências, alienar-se –, enfim, levando ao adoecimento e ao embrutecimento. (MAUÉS, SOUZA, 2016, p.74)

É com essa premissa que analisamos como se deu o período caracterizado pelo governo Lula e Dilma, seus efeitos sobre a expansão universitária e a precarização do trabalho docente na universidade.

2.2.2. A expansão da Universidade operacional brasileira: Indicativos de um projeto de proletarização da docência universitária.

Na busca por maior legitimidade política e econômica, a partir das políticas neoliberais da década de 1990, a fim de dar concretude à teoria do capital humano a universidade lentamente sofre uma contrarreforma com profundas transformações em sua dinâmica e funcionamento, o que exigiu dos professores universitários uma cadeia de demandas e responsabilidades individuais numa espécie de competição pela “excelência” universitária (PAULA, *et al.* 2016; OLIVEIRA, 2015).

A partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) no âmbito educacional, ocorre o que a literatura chama de oligopolização do ES, ou seja, a expansão e a concentração mercantil das IES inserindo nas parcerias do Estado com o setor privado uma maior fluidez, seja em forma de isenção fiscal e/ou injeção de recursos públicos direta ou indiretamente em empresas educacionais (SEVERINO, 2009; OLIVEIRA, 2015). É preciso ressaltar que a contrarreforma no período do governo de FHC não só buscava reduzir o financiamento sobre o ensino superior, como também ampliar o número de matrículas das instituições garantindo índices satisfatórios na produção de recursos humanos. Entretanto, devido ao processo de reforma neoliberal do Estado e as resistências das universidades federais

às intenções privatizantes, o governo não conseguiu ampliar os índices de matrículas. É a partir desta demanda que se torna característico dos anos 2000 a expansão das universidades públicas e principalmente privadas, sem dar as devidas condições para o financiamento e a manutenção sustentável desta expansão, massificando o ensino, ampliando a distinção universitária e a competitividade entre as instituições e seus professores (SEVERINO, 2009; RIBEIRO, 2015; OLIVEIRA, 2015; PAULA, *et al.* 2016)²³.

Nesse sentido, as ações da OCDE são um exemplo de pressão externa de organismos internacionais que induziram a expansão universitária no Brasil. Desde 2008, a organização periodicamente faz levantamentos e divulga índices educacionais dos países que a compõe. Entretanto, apesar das relações entre o Brasil e a organização remontarem a década de 1990, no que se refere ao ES, somente em 2012 o Brasil é mencionado nos índices educacionais. De acordo com OCDE (2012) o país estava na 38 colocação, entre 40 nações, o que representava a necessidade de ações urgentes do Estado para ampliar os índices do ES. Para a organização, para além da baixa produtividade científica do país, apenas 11% da população entre 25 e 64 anos de idade teriam atingido esse nível educacional, enquanto que o recomendável internacionalmente é de no mínimo 31% (OCDE, 2012). A partir destes dados e reconhecendo as diversas pressões dos organismos multilaterais desde a década de 1990, principalmente relacionados ao financiamento internacional, Oliveira (2015) relata que durante todo o governo Lula e, posteriormente no governo Dilma, o processo de contrarreforma foi se intensificado na criação de uma série de leis e políticas públicas que buscavam favorecer a expansão de IES privadas e o lucro do setor privado no mercado educacional. Essa lógica se sustentou a partir da ideia falaciosa de que, para além de evitar o ônus do Estado, a capacidade de absorção de matrículas do setor privado seria maior do que a do público, pois as IES privadas estavam direcionadas apenas ao ensino de função profissional (CHAUÍ, 2001), ampliando assim os índices gerais de trabalhadores com nível universitário.

Penso que esse discurso de gestão positivista mais uma vez não corresponde à realidade, uma vez que, tanto o Estado não deixa de ter

23 Apesar do considerado ganho qualitativo para a sociedade brasileira que adquire acesso ao ensino superior, a permanência não ganha o mesmo destaque, que somadas ao baixo financiamento e as altas taxas de produtividade requeridas das instituições, trazem à tona uma situação de precarização das universidades públicas federais (PAULA, *et al.* 2016).

ônus com as diversas facilidades fiscais e a injeção de recursos públicos nas IES privadas, quanto o fato de que para se ter um aumento de matrículas nestas IES, é preciso que a classe trabalhadora, público alvo de tais IES, tenha condição real de consumo, pagando suas mensalidades. Apesar de a expansão da capacidade de consumo do trabalhador médio ter sido alcançada a partir de políticas neoliberais conciliativas de seguridade social do governo Lula, tal capacidade de consumo diminuiu progressivamente no governo Dilma, devido à crise econômica internacional e aos acordos político-econômicos nacionais, até alcançarem decréscimos preocupantes no então governo ilegítimo de Michel Temer, instituído posteriormente ao golpe parlamentar, jurídico e midiático de 2016.

Desta forma, na era Lula, apesar da abertura de algumas novas universidades federais – cerca de 14, um total de 3,5% de ampliação (PAULA, 2015; PAULA, *et al.* 2016) – às IES públicas coube a expansão de sua estrutura, impulsionando a criação de novos campi centralizados na necessidade de inovação e de produção científica, sempre que possível em parcerias público e privadas, reordenando os investimentos nas IES públicas e redirecionando a função social das universidades para o mercado de trabalho e para o setor produtivo (OLIVEIRA, 2015). É com esses objetivos que, a partir de 2004, o governo federal cria um aparato jurídico que flexibiliza tais parcerias. Como exemplo temos a Lei de Inovação Tecnológica (nº 10.973/2004) que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas de financiamento à pesquisa na produção simbólica da universidade.

Outro exemplo foi o Decreto nº 5.205/2004, que regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994 e versa sobre as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as diversas atividades acadêmicas. Assim, nos últimos anos as IES federais vêm criando fundações estreitando suas relações com o setor privado. Seus recursos, portanto, não vem apenas da escassa remessa da união, sendo oriundos de doações, taxas e aluguéis, fundos de aplicação no mercado financeiro, prestação de serviços e convênios com as esferas públicas. As agências de fomento como o CNPq, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) ambas no Ministério da Ciência e Tecnologia, a CAPES no MEC, e alguns órgãos estaduais de fomento à pesquisa são os principais convênios com organismos públicos (AMARAL, 2000).

Desta forma, amplia-se a diversificação de financiamento das IES ao mesmo tempo em que se intensifica a produção humana e simbólica da instituição, de forma a cumprir o receituário neoliberal imposto pelo Banco Mundial e demais organismos multilaterais de financiamento (OLIVEIRA, 2015; PAULA *et al*, 2016).

Associado a essa legislação de parcerias público privado objetivando a ampliação de matrículas no ES, o governo federal implementa programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e, posteriormente o Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), além do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) para poder regular a qualidade meritocrática e o interesse neoliberal desta expansão.

O FIES criado pelo Ministério da Educação desde 1999, é destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos em IES que possuem avaliação positiva junto ao SINAES. No governo Lula e Dilma este programa de financiamento foi o grande responsável pela apropriação dos recursos públicos pelas empresas privadas educacionais com fins lucrativos como a Kroton Educacional que, devido a diversas fusões entre universidades particulares e o incentivo fiscal do Estado, tornou-se um expoente no setor do mercado educacional no mundo. De acordo com Oliveira (2015), a injeção de investimentos públicos no setor educacional privado representou uma grande expansão de IES particulares em todo o território nacional, contribuindo para a mercantilização da educação e do ES universitário.

É a partir da expansão das IES privadas e com a mesma intencionalidade de ampliar o número de matrículas, que o governo federal, a partir da Lei nº 11.096/2005, institui o PROUNI. Este programa objetiva a concessão de bolsas integrais e/ou parciais a estudantes de cursos estratégicos específicos em IES privadas, que em troca obtenham a isenção de tributos (OLIVEIRA, 2015). Entretanto, ambos os programas só alcançam o sucesso do ponto de vista da gestão econômica neoliberal, quando é promulgada a Lei 11.079/2004 que instituiu normas gerais para licitação e contratação nas parcerias público privadas no âmbito da administração pública. A partir dela intensificaram-se tanto a captação de recursos públicos pelos setores privados, quanto a captação de recursos privados pelas universidades públicas em contratos geridos por fundações internas às IES públicas (AMARAL, 2000; OLIVEIRA, 2016).

Para Paula (2015) ambos os programas de expansão de matrículas corroboram com a política de privatização da educação pública brasileira. A esse respeito, o autor traz dados interessantes divulgados pelos Indicadores Financeiros Educacionais MEC/INEP, (2014b) presente na tabela IV, que mostram o fluxo de verbas públicas que acabaram adentrando ao setor privado em forma de bolsas e contratos e que, portanto, não foram usadas para o financiamento do setor público.

Tabela 2 - Transferência de verbas públicas para a iniciativa privada (programas de bolsas e financiamentos do governo federal)

Ano	PROUNI (Programa Universidade para Todos) Nº de alunos com bolsa	FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) Quantidade de contratos assinados
2005	95.612	77.212
2006	109.018	58.741
2007	105.572	49.049
2008	124.620	32.384
2009	161.367	32.781
2010	152.732	76.167
2011	170.758	154.234
2012	176.744	377.719
2013	177.284	559.855
2014	144.378	374.859
Total	1.418.085	1.793.859

Fonte: MEC/INEP 2014b

A partir dessa grande remessa de investimento, o mercado educacional brasileiro relacionado ao ES tornou-se robusto. Por isso, a ampliação do número de IES privadas desde a década de 1990 é um elemento marcante na literatura que analisa o ensino superior brasileiro (TRINDADE, 2000; CHAUI, 2001; CUNHA, L. 2007c). A esse respeito tanto o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP/DEED 2013), quanto Oliveira, (2015), a partir dos Indicadores Financeiros Educacionais (MEC/INEP 2013 apontado na tabela V, demonstram a discrepância entre o número de matrículas junto à iniciativa privada e as IES públicas.

Tabela 3 - Número de IES e de matrículas no Brasil (2002-2013)

Ano	Nº total de IES	Nº de IES privadas	Nº total de matrículas	Nº de matrículas em IES privadas
2002	1.637	1.442 (88,08%)	3.479.913	2.428.258 (69,77%)
2003	1.859	1.652 (88,86%)	3.887.022	2.750.652 (70,76%)

2007	2.281	2.032 (89,08%)	4.880.381	3.639.413 (74,57%)
2010	2.378	2.100 (88,30%)	5.449.120	3.987.424 (73,17%)
2013	2.391	2.090 (87,42%)	7.305.977	5.373.450 (73,54%)

Fonte: MEC/INEP 2014b

O termo “iniciativa privada” passa a fazer mais sentido quando falamos em ES no governo Lula, principalmente quando comparamos o número de IES privadas que se reconhecem no campo administrativo como entidades com fins lucrativos (OLIVEIRA, 2015). De acordo com os índices divulgados pelo MEC/INEP (2013), 54,68% das IES privadas existentes no Brasil declararam que o fim último de suas atividades seria o lucro. É visível, portanto, o investimento e o crescimento de IES privadas e organizações sociais relacionadas ao mercado educacional e não necessariamente ao desenvolvimento humano. Nessa lógica, Araujo e Vianna (2011) atestam que durante os anos de 2000 a 2007 o crescimento das vagas no Ensino Superior presencial no Brasil esteve centrado na rede privada, crescendo 157% de 970.655 para 2.494.682, enquanto a rede pública, no mesmo período, cresceu apenas 34% de 245.632 para 329.260. A partir destes dados percebemos que a expansão do ES no Brasil estava centrada na classe trabalhadora, contemplando tanto as diretrizes neoliberais para a formação de recursos humanos, baratos, mas tecnicamente competentes, quanto a intencionalidades contraditórias político-conciliativas do governo Lula, que tentou agradar tanto ao mercado financeiro quanto os setores progressistas da sociedade brasileira. Desta forma mais uma vez o ES é utilizado como um privilégio cedido em forma de coesão sociopolítica para o Estado brasileiro.

É a partir dessas múltiplas intencionalidades que podemos entender por que nas últimas décadas, com as inovações tecnológicas, a reestruturação produtiva, a globalização (MOROSINI, USTÁRROZ, 2016) e as novas diretrizes de precarização dos processos formativos determinados pelo setor privado, tem se alterado o perfil do trabalhador brasileiro, tornando-o tecnicamente operante e politicamente passivo a seu contexto sociopolítico. E para tanto, para além da redução do financiamento, as novas demandas neoliberais vêm causando profundos impactos nas instituições de ensino e, portanto, sobre seus trabalhadores, precarizando seu trabalho e a formação a que se dedicam (ROCHA, 2013).

A partir de tais condições opressoras, é necessário um sistema de controle para administrar, regular e reproduzir o conjunto de

contradições emergentes. Logo, para garantir que as instituições privadas e públicas mantenham um mínimo de qualidade técnica e excelência acadêmica, o MEC implementa um conjunto mais rigoroso de políticas de avaliação institucional. É nessa proposta que durante o período Lula a partir da Lei 10.861/2004 institui-se o SINAES, que não só modificou o processo de avaliação institucional como tornou-se, a partir de parâmetros meritocráticos de eficiência, eficácia e produtividade, uma forma de ranqueamento institucional, aprofundando a competitividade entre as IES e penalizando as instituições que não atingissem os resultados mínimos esperados (MOURA; MOURA, 2013).

Da mesma forma, é criado como parte deste sistema o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que acaba por responsabilizar pelo desempenho dos estudantes os professores formadores pela qualidade das IES. Como se o processo de ensino e aprendizagem, bem como o de formação fossem previsíveis, lineares e mecânicos, portanto, passíveis de se quantificar, homogeneizar e aferir, com os instrumentos positivistas de avaliação institucional externa do MEC, uma posição comparativa entre boas IES e más IES (APPLE, 1999; OLIVEIRA, 2015; SOBRINHO, 2000a; 2005).

Assim, pode-se compreender que não é apenas a avaliação meritocrática do SINAES, mas o próprio ranqueamento nesta avaliação, e de outras não governamentais, que se tornaram na década de 2000, os principais elementos de pressão sobre as universidades públicas e privadas, que agora se veem em permanente disputa, não só pelos poucos recursos financeiros, como também pela suposta excelência da instituição universitária. Parâmetro este desvinculado da realidade social local e regional e que, portanto, se justifica na posição das IES em rankings nacionais e internacionais. O que vem justificando a criação de um senso de urgência sobre as “dificuldades” encontradas internamente na instituição, acelerando as contrarreformas universitárias ao influenciar diretamente os comportamentos e os valores institucionais das universidades (HAZELKORN, 2010; LOURENÇO, CALDERÓN, 2015).

Segundo os trabalhos de Moura e Moura (2013) e Lourenço e Calderón, (2015), existe uma rede de atores que se relacionam econômica e profissionalmente com os instrumentos de ranqueamento, criando uma indústria baseada em um sistema de classificação de reputação em escala regional, nacional e global. Inicialmente os

ranqueamentos eram produzidos por empresas de comunicação ou agências independentes que, sem muito alcance e respaldo, avaliavam e classificavam as IES a partir das informações qualitativas e quantitativas disponíveis. Sua ação objetivava que os futuros alunos de graduação, a elite nacional em formação, pudessem escolher as instituições e cursos que melhor lhes caberiam cursar. Entretanto, a partir de 2004, o uso dos rankings acadêmicos na educação superior ganhou força e legitimidade sobre as IES, principalmente posterior a fundação do International Ranking Expert Group (IREG) em Washington nos EUA. Foi no segundo encontro do IREG em 2006 que se formulou os Princípios de Berlim para o ranqueamento de IES, sendo este o principal modelo usado pelos rankings internacionais, regionais e nacionais nos diversos países e organizações (LOURENÇO, CALDERÓN, 2015)

Atualmente no Brasil existem dois sistemas de ranqueamento oriundos da iniciativa privada, o Guia do Estudante da Editora Abril de alcance nacional e um regional, representado pelo Ranking Universitário Folha, do Jornal Folha de São Paulo que adotam quatro critérios adaptados a seus interesses: pesquisa acadêmica; qualidade do ensino; avaliação do mercado; e inovação. Da mesma forma temos dois rankings referentes às políticas públicas: o Índice Geral de Cursos (IGC) e o Conceito Preliminar de Cursos, ambos ligados ao MEC (HAZELKORN, 2010; LOURENÇO, CALDERÓN, 2015). A esse respeito apesar de múltiplas diferenças entre os diversos tipos de rankings, no que se refere a avaliação das IES públicas Lourenço e Calderón, (2015) apontam que é preciso ter atenção quanto à classificação dos rankings nas esferas territoriais e seus impactos, bem como sobre a origem e os objetivos específicos dos sistemas de ranqueamento. No que se refere ao nível de classificação, existem diferenças quanto à influência e impacto dos ranqueamentos. Os rankings internacionais trabalham com o prestígio global das instituições e estão associados às políticas econômicas internacionais e a internacionalização do ES, definindo zonas de interesse simbólico e acadêmico-profissional; os regionais influenciam relações em blocos econômicos, continentais e as relações socioculturais entre as nações próximas, já os nacionais são comumente associados à qualidade educacional e às políticas de avaliação do país. De acordo com os autores tais rankings parecem estar interessados não apenas em aferir a qualidade do ensino nacional, mas também em inserir um processo de auto regulação da qualidade educacional no país. Apesar de distintos, tais níveis de ranqueamento compartilham mais do que o método

positivista de análise e aferição. Por emergirem de uma intencionalidade mercadológica, também objetivam diretamente a qualidade técnica das instituições e a reprodução do capital. Entretanto, também existem diferenças de intensidade destes objetivos mercadológicos dependendo da origem dos rankings. Quando o ranqueamento é oriundo de uma empresa privada, ligada às demandas do mercado profissional os objetivos mercadológicos são mais marcantes, e quando é resultado de uma política pública, os critérios são mais acadêmicos de forma que os elementos mercadológicos são diluídos na produtividade e na racionalização produtiva que embora estejam atreladas à mercantilização da universidades públicas ainda sim representam um discurso de excelência acadêmica, como se esta fosse independente das intencionalidades do capital (MOURA; MOURA, 2013; LOURENÇO; CALDERÓN, 2015).

Com a ampliação das políticas públicas neoliberais de *accountability* no governo Lula, a avaliação institucional e o ranqueamento das universidades públicas passaram a fazer parte das agendas econômicas dos governos e acabaram mesclando os objetivos e métodos dos setores públicos e privados. Desta forma, tais processos passaram a operar como instrumentos que ditam os modelos universitários exitosos, a serem reproduzidos, e os defasados, a serem eliminados. Assim, o posicionamento institucional no ranking nas IES públicas deixa de ser apenas um prestígio ou desprestígio acadêmico e passam a representar a potencialidade de investimento externo na IES. Potencialidade meritocraticamente controlada por sanções e prêmios junto ao Estado, representadas pela redução ou ampliação de financiamento, a finalização ou permanência de contratos e o credenciamento ou descredenciamento de cursos de graduação e pós-graduação. Implementa-se assim, em nome da excelência acadêmica, uma qualidade mercadológica em busca da produção de recursos humanos e da inovação científica (HOSTINS, 2006) como os verdadeiros fins das universidades operacionais brasileiras, desfocando sua potencialidade humanizadora (FREIRE, 1962; 2005).

Com a expansão e o vasto domínio da economia de mercado, a educação superior foi levada a embaçar o viço de sua capacidade crítica, da autonomia de pensamento, do hábito da reflexão radical, da capacidade de compreensão global da história humana. As universidades estariam

abdicando de sua função de intermediação entre o indivíduo, a sociedade civil e o Estado. [...] O que o pensamento dominante espera hoje da educação superior tem um foco muito mais centrado na função econômica e nas capacidades laborais. As principais demandas atuais têm um sentido muito mais imediatista, pragmático e individualista. A ortodoxia neoliberal e suas práticas levam as universidades a abandonar, ao menos em parte, sua tradicional vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, devendo elas passar a adotar o mercado, e não a sociedade, como referência central. (SOBRINHO, 2005, p.167)

Para Hazelkorn (2010), ao expor publicamente as dificuldades institucionais em alcançar esses objetivos neoliberais e ao ceder prêmios aos vencedores, os rankings introduzem nos sistemas nacionais de ensino uma dinâmica de competitividade, que na lógica neoliberal individualista é vista como um comportamento institucional positivo, capaz de levar a uma suposta ampliação do desempenho da instituição e de seus agentes, reorganizando-os para alcançar os fins pretendidos. Para os defensores dos rankings, inclusive entre professores universitários, existe a crença naturalizada de que os rankings, em meio a um funcionalismo público decadente e a uma competitiva sociedade da informação e do mercado, permitem construir, manter e melhorar a reputação da instituição, de forma a atrair estudantes de alto desempenho, principalmente no que se refere às pós-graduações, melhorando a qualidade da produção institucional (TRINDADE, 2000). Também acreditam que, a partir do posicionamento da instituição no ranking, são definidos o financiamento, patrocínio e recrutamento de empregados buscando, pela racionalização do controle individual, melhorar a organização institucional (HAZELKORN, 2010). É nessa lógica que se justifica o critério quantitativo do número de matrículas e da produtividade científico cultural individual e coletiva em detrimento da qualidade sociopolítica da universidade, tanto no âmbito da formação quanto da produção simbólica.

Desta forma, ao invés de sentirem-se invadidas por avaliações que não correspondem à realidade institucional local e seus interesses de inserção social, sempre que são publicados, os rankings globais, regionais e/ou nacionais, criam um furor nas universidades, reforçando,

reorientando e/ou justificando posições produtivistas. Desta forma, os políticos utilizam os rankings como medidas de força econômica e qualificação de suas gestões. As universidades os utilizam na definição de sua dinâmica interna e como um elemento de ampliação de sua receita e de contratos junto ao Estado e ao setor privado. Já os professores os utilizam para ampliar sua reputação profissional e seu status social e acadêmico em suas diversas áreas de pesquisa. Portanto, o que começou como um produto dirigido aos alunos de graduação, tornou-se um campo de batalhas pela “excelência acadêmica” que, como um artefato da globalização, justifica o ordenamento do conhecimento global e dá sentido a uma instituição em crise de identidade, de forma que, esta, passa a operar e conceber sua estrutura como um meio plausível para a corrida pela produção técnica de conhecimento e capital humano (HAZELKORN, 2010; MOROSINI, USTÁRROZ, 2016).

Contudo, de acordo com Sobrinho (2005) a educação superior não deveria subjugar a ética à técnica de maneira que a (de)formação reduzisse o ser humano ao valor de troca e consumo. Para o autor a formação universitária precisa constituir-se em elevação e ampliação técnica, mas também ética, política e cultural da sociedade consolidando a democracia social ou fundamental. (FREIRE, 1962; SOBRINHO, 2005; CHAUÍ, 2016). Entretanto, a partir da ânsia de se ampliar o número de matrículas, como prescreve o BM, através de pressupostos puramente econômicos e de uma racionalidade técnica, reduz-se a formação ao ensino, e este, para atender a demanda do mercado à luz da teoria do capital humano, precisa ser massificado (GIROUX, 1997; PAULA, et al. 2016).

É nessa medida que para garantir a ampliação de matrículas o governo de Lula institui com o Decreto 6.096/2007 o REUNI (BRASIL, 2007a). Para tanto, o programa exigia das IES federais o atendimento de um conjunto de metas como a ampliação de vagas e cursos em um prazo de cinco anos elevando a taxa de conclusão média da graduação para 90%, aumentar para 18 a relação de professor/estudante, diversificar as modalidades de cursos e flexibilizar os currículos, impulsionando o surgimento de licenciaturas, principalmente noturnas e os diversos cursos de EAD. Em troca de tais metas alcançadas, o governo federal concederia as IES federais recursos financeiros de até 20% do total das despesas de custeio com pessoal (PAULA, 2015; et al. 2016).

Oliveira (2015) aponta que a EAD e a criação da Universidade Aberta do Brasil instituídas pelos decretos 5.622/2005 e 5.800/2006

respectivamente no governo Lula foram fundamentais para alcançar a expansão de matrículas pretendida sem os custos demandados de uma educação presencial concreta. Para a autora o governo justificou o fomento a tais políticas tanto em IES públicas e privadas relatando que o uso de novas tecnologias da informação era pertinente ao país para integrá-lo ao cenário da globalização, contribuindo para o fortalecimento institucional e ampliando a inserção de capital internacional no mercado educacional brasileiro.

Moreira e Kramer (2007) de fato relatam que, a partir da década de 2000, houve uma verdadeira invasão das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) no setor educacional brasileiro e que, portanto, podem ser compreendidas como uma expressão da globalização neoliberal, cujos efeitos influenciaram o discurso pedagógico do país, ao reduzir a problemática da educação nacional a uma questão de mera atualização tecnológica. Para os autores, tais discursos recriam o mito milagroso da inovação como uma revolução sobre o ato de ensinar e aprender nas instituições de ensino, propagando a ideia de uma necessária reestruturação institucional para acompanhar as mudanças requeridas pela sociedade da informação ou do conhecimento.

O discurso da inovação das instituições de ensino busca alterar a forma e os meios de se educar, mas não efetivamente seus objetivos e conteúdos, não trazendo de fato mudanças significativas do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, ou mesmo sobre os problemas fundamentais da escola, reduzindo tudo a uma mera questão de forma (MOREIRA; KRAMER, 2007). Assim, esse discurso, muitas vezes beirando uma espécie de messianismo tecnológico, esconde na verdade a intencionalidade de se alterar a dinâmica institucional para um modelo flexível de trabalho e a criação de demanda por produtos consumíveis no mercado educacional (MOREIRA; KRAMER, 2007). O resultado desta cruzada comercial transforma a instituição educativa e toda a rede social que a circunda, nos consumidores de ideais míticos sobre a ciência e a tecnologia, associando de forma linear e acrítica no âmbito educacional, o progresso científico e tecnológico ao desenvolvimento humano (AULER, DELIZOICOV 2001). Na verdade, nesse *marketing educacional* escondem-se intencionalidades privatizantes sobre a precarização da educação pública e do trabalho dos professores ao compreender as TICs como forma de reduzir os investimentos na educação e formação, otimizando os processos de gestão educacional e, ao mesmo tempo, ampliando a oferta dos serviços educacionais.

Para Oliveira (2015), mesmo com tais tecnologias, o governo Lula através do REUNI ampliou o número de alunos sem garantir a devida infraestrutura material e humana para as mudanças pretendidas. O resultado, mesmo com a expansão dos campi e a EAD, foi a falta de espaço físico, salas superlotadas e uma formação aligeirada e pouco significativa ao desenvolvimento humano, além da não contratação do necessário número de professores efetivos, priorizando a contratação temporária de substitutos e estimulando que o vínculo empregatício seja preferencialmente de 20 horas semanais (MAUÉS, SOUZA, 2016). Portanto, a partir da centralidade da produção acadêmica, essa expansão universitária acarretou na precarização das condições de trabalho e na intensificação do trabalho dos professores universitários efetivos (MARCELO GARCIA, 1995; CUNHA, M. 1999a; 1999b), ampliando sua carga horária a níveis que colocam em risco a possibilidade concreta de execução do “quadripé” universitário (pesquisa - ensino - extensão e gestão) mesmo nas universidades federais que tem o tripé como elemento estruturante de sua identidade jurídica (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996) e institucional.

As políticas públicas relacionadas à carga horária de professores em dedicação exclusiva em IES federais não estão direcionadas apenas à ação docente em sala de aula, laboratórios e atividades de campo, mas estão associadas a todas as suas atividades, sejam elas no campo da extensão, da pesquisa ou da gestão, sendo garantidas legalmente pelo menos vinte horas para todas essas atividades (BRASIL, 1996). Portanto, aos professores, mesmo em intensas condições de trabalho caberia a obrigatoriedade do exercício de todas as atividades do quadripé exercidas com excelência e qualidade (SILVA, 2015), independentemente de suas características individuais e tempos institucionais. A partir desta premissa legal, somadas as avaliações externas, aos planos de carreira direcionados às crescentes demandas frente ao ensino e a pesquisa pós REUNI, na prática, os professores acabam sendo induzidos a trabalhar muito mais do que as quarenta horas exigidas em lei e sem a devida remuneração pela carga horária extra (BRASIL, 1996; OLIVEIRA, 2015; PAULA, 2015; SILVA, 2015).

De acordo com Apple (1995), a intensificação do trabalho do professorado é uma das formas mais tangíveis da degradação da profissionalização quando esta é entendida como uma forma de autonomia docente. A partir da sociologia do professorado (GUERRERO SERÓN, 1999; CUNHA M, 1999b), compreende-se que

a intensificação do trabalho da classe docente é um fenômeno global caracterizado pelo aumento da carga horária e de sua relação com a diversidade de atividades do professorado, de forma que sua produtividade é mensurada a partir da quantidade de atividades que realiza em relação a um determinado tempo padrão estipulado, que em forma de metas e prazos torna-se uma pressão sobre o desempenho e a competência do trabalhador docente (APPLE, 1995; CUNHA, M., 1999a).

Para os ingênuos ou cínicos defensores neoliberais da excelência acadêmica associada ao produtivismo, eficiência e eficácia da administração educacional, esse aumento crescente da responsabilidade dos professores em condições intensas de trabalho é uma ótima notícia frente à “crise educacional”. Isso significa que através das pressões de avaliação externas e das políticas públicas educativas da contrarreforma educacional os professores, em todos os níveis, estão assumindo o ônus do Estado, percebendo a necessidade de ampliar sua autoformação no desenvolvimento de seus conhecimentos e habilidades para responder favorável e eficientemente às múltiplas demandas e pressões de seu contexto de trabalho, ganhando, individualmente, um fator de especialização e que, portanto, de acordo com o discurso neoliberal individualista, levariam a um maior grau de profissionalização (MARCELO GARCIA, 1995; 1999) sendo esta, recompensada pelas políticas públicas meritocráticas de fomento.

Por outro lado, os posicionamentos críticos de Smyth (1992), Pinto (1993), Marcelo Garcia (1995), Apple (1995), Giroux (1997), Cunha, M. (1999b), Guerrero Serón (1999), Chauí, (2001) Cunha M, (2006b) e Freire e Shor (2011) se contrapõem ao pensamento hegemônico denunciando o atual projeto neoliberal de educação. De forma geral, tais autores apontam que ainda estamos distantes do ato de profissionalizar os professores (CUNHA, M., 1999a;1999b) ao compreende-los como instrumentos de uma agenda a qual não lhes é orgânica, intensificando, fragmentando e mecanizando sua ação para que consigam dar conta da quantidade e multiplicidade de demandas que lhes são impostas nas mesmas ou em piores condições de trabalho. O trabalho intensivo é o processo pelo qual o Estado neoliberal, ao tomar a função de empregador, reduz o tempo de relaxamento e autocontrole laboral dos professores, ampliando sua produtividade na sobrecarga de atividades e na redução do custo de sua força de trabalho (MARCELO GARCIA, 1995). É por isso que para Marcelo Garcia (1995) existe uma

tendência à deterioração do trabalho do professor, tornando-se este cada vez mais rotineiro, barato, gerenciável e menos autônomo.

Essa constatação ganha ressonância quando analisamos a história da universidade brasileira e o status social, político e intelectual dos professores universitários catedráticos, que mesmo atrelados ao Estado, ainda sim, de forma elitizada e opressora detinham o controle sobre seu próprio fazer político pedagógico (CUNHA, L. 1994; 2007a; 2007b; 2007c). Entretanto, como apontam as políticas públicas e a literatura que dela tece análises, com o advento do regime militar e posteriormente com o neoliberalismo, o que observamos junto ao professorado universitário é uma total subserviência às intencionalidades do projeto neoliberal (SANTOS, 2015), ao ponto de o professor ter perdido o controle e o limite, de seu trabalho intelectual e laboral. Paula (et al, 2015) aponta que a não contratação de efetivos e a consequente intensificação do trabalho do professor se torna ainda mais perversa principalmente para os professores atuantes na pós-graduação que vivem sob a constante pressão e controle avaliativo da produtividade individual para o fomento externo da Capes bem como de outros organismos de financiamento estatal e privados.

A partir da redução de financiamento do governo de FHC e da intensificação do trabalho docente na universidade no governo Lula, a partir de uma expansão universitária pouco subsidiada, podemos perceber a nítida condicionalidade e subserviência das universidades para com o *modus operandi* proposto pelo BM para a educação superior brasileira. Subserviência esta que, não só possui continuidade no governo Dilma (2011- 2016), como é transformado em política de Estado com a proposição do Plano Nacional de Educação (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a). Para Paula (2015; 2016 *et al*) o plano pode ser caracterizado como uma política neoliberal. Para tanto o autor aponta que o PNE possui três pilares fundamentais legitimando a) concepção de educação como bem público, o que não quer dizer estatal, b) a transferência de recursos públicos para o setor privado expressos na privatização e terceirização dos serviços públicos e c) a massificação do ES na forçosa abertura de matrículas sem as devidas condições para o sustento da expansão universitária.

Para o autor, as somatórias de tais condições não só mantêm a precarização da universidade e do trabalho do professor no governo Dilma como também aprofunda a exploração de seus trabalhadores. Como exemplo de políticas que levam à precarização do trabalho do

professor universitário podemos citar a Lei nº 12.772/2012 que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e do Magistério do Ensino Básico Federal, Técnico e Tecnológico. No que tange à remuneração a tabela salarial sofreu um grande achatamento deixando de ser atrativo principalmente para os profissionais liberais. Com a nova lei, os professores que optam pelo regime de 40 horas e com dedicação exclusiva não ganham proporcionalidade salarial. Desta forma, os professores que atuam 40 horas ganham somente 52,5% a mais do que aqueles que trabalham 20 horas. A lógica se repete quando os professores no regime de dedicação exclusiva que recebem apenas 54,2% a mais do que aqueles que têm 40 horas. Outro elemento apontado pela lei é que a retribuição de titulação deixou de ter seu quantitativo vinculado ao Vencimento Básico, sendo estipulado arbitrariamente a um valor fixo para cada título (PAULA, *et al.* 2016; MAUÉS, SOUZA, 2016).

Outra lei que expressa a precarização da docência universitária é a lei nº 12.618/2012 que cria o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais limitando o valor das aposentadorias e das pensões ao valor do teto pago pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Outro elemento de precarização está no artigo 4 da Lei nº 13.183/2015 que torna automática, sem a anuência do servidor público, a adesão à Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal (Funpresp) criando fundos de pensão mobilizados a partir da capitalização das contribuições dos servidores pelo Governo Federal no mercado financeiro, investidos em títulos públicos, em fundo de renda fixa, no mercado imobiliário e de ações altamente dependente do humor do mercado. Apesar de muitos professores não saberem dessa adesão automática, a inscrição pode ser revertida somente se for requerido o cancelamento em até 90 dias após a contratação do servidor (MAUÉS, SOUZA, 2016).

Assim, a partir da política de precarização da universidade instalada nas transformações legais, na concreta intensificação do trabalho intelectual e laboral, somadas à lógica produtivista que é imposta pelas políticas de avaliação e fomento, a quantidade teve primazia em relação à qualidade, sendo este um elemento que auxiliou na burocratização (FREIRE, 2005; MARCELO GARCIA, 1995) não só da gestão na dinâmica institucional e da organização da universidade, concebidas como atividades meio, como também de suas atividades fim, como o ensino, a pesquisa e a extensão (OLIVEIRA, 2015).

Para Marcelo Garcia (1995) a burocratização do trabalho docente é um fenômeno inerente à divisão social do trabalho, principalmente em semi-profissões como a docência. De acordo com Guerrero Séron (1999) o conceito de profissão faz parte de uma tendência funcionalista da sociologia, que compreende a profissão como um rigoroso conjunto de serviços de prestígio social com relativo grau de especialidade e de autonomia, ambas autorreguladas por uma organização corporativa articulada a uma subcultura profissional própria, como a medicina e o direito. Já nas semi-profissões como a docência, só existe o exercício liberal e fragmentado da profissão em múltiplas instituições não necessariamente articuladas entre si (ENQUITA, 1991; GUERRERO SERON, 1999; FORMOSINHO, 2011). Embora sejam atividades, de algum prestígio social, quando institucionalizadas, foram inseridas nas organizações burocráticas, como escolas e universidades, e que, portanto, tornam-se dependentes de uma estrutura hierárquica específica, cujas intencionalidades são externas ao campo profissional da docência, seja no setor público seja no setor privado. Logo, os professores, individualizados, hierarquizados e distantes de uma categoria profissional homogênea, são dependentes da autoridade que rege o sistema educativo, possuindo uma autonomia sempre relativa ao sistema e à instituição de ensino (GUERRERO SERÓN, 1999; CUNHA, 1999a CONTRERAS, 2002; FORMOSINHO, 2011).

Enquanto atividades executadas no seio das instituições a multiplicidade de problemas de ordem política, econômica ou mesmo pedagógica relacionadas à atividade docente são compreendidas pela gestão como fundamentalmente problemas institucionais, sem o olhar específico de uma subcultura profissional, como a docência, ou seja, ocorre uma homogeneização de tais problemáticas a partir do olhar único da gestão institucional. Assim, problemas de ordem pedagógica se tornam problemas técnicos e respondidos de acordo com as normas burocráticas da instituição, normatizando o trabalho e os sujeitos a ela relacionados (MARCELO GARCIA, 1995; CUNHA, M. 1999b; FREIRE, 2005).

Em geral, a burocratização transparece na quantidade de tarefas complementareres ao que é essencial e acabam, para fins de valorização, sendo as mais importantes na constelação das

atividades. Normalmente, os resultados da ação docente podem ser definidos numericamente, e a quantidade é sempre evidência de qualidade. Outro aspecto relevante é que, em geral, a burocratização anula as diferenças contextuais, não as leva em conta, minimizando as subjetividades dos indivíduos envolvidos na profissão (CUNHA, M. 1999b p.137)

Para Marcelo Garcia (1995), a burocratização dos processos internos às instituições acaba por gerar uma despersonalização da interação social, fragmentando os diversos papéis institucionais, que se tornam peças específicas de um maquinário produtivo. Portanto, a despersonalização nos relacionamentos tem correlação direta com a estrutura organizacional hierárquica, e o estabelecimento de intensas rotinas produtivas que precisam ser geridas e, portanto, controladas, na garantia da produtividade pretendida. Um controle burocrático através do qual o sistema educacional ou universitário entra em conformidade com os regulamentos e normas estabelecidas externamente. É por isso que a política educacional é feita de cima para baixo transformando procedimentos em regras que os professores devem obedecer acriticamente.

É reconhecida a equação entre tomada de decisões e responsabilidade pela ação. Portanto, essa perversa divisão entre quem decide e quem executa acaba por ser o principal efeito corrosivo da burocratização e por ter importantes efeitos na desprofissionalização dos professores. CUNHA, M. 1999b p.137)

É sobre a impossibilidade de auto definição que a docência universitária, enquanto semi-profissão entra em choque com a autonomia universitária. O que podemos perceber com a cronologia até aqui apontada é que, de fato, excluindo-se a autonomia dos campos científicos, a universidade, de forma geral, esteve à mercê das intencionalidades postas pelas políticas públicas. As IES pouco puderam resistir às diversas mudanças que lhe impuseram, tanto no âmbito da formação pretendida quanto de sua própria organização e funcionamento.

É nessa lógica que para sustentar a intensificação do trabalho este precisa ser burocratizado dentro dos parâmetros e pressupostos de

uma racionalidade técnica. Em síntese, a racionalidade técnica é uma forma de pensar e agir sobre os sujeitos e o mundo como recursos exploráveis, e que portanto, está diretamente relacionada à capacidade de gerenciamento dos meios de produção e consumo presentes no maquinário capitalista, de forma a sempre ampliar sua eficiência, com o menor ônus possível, seja para o Estado neoliberal, seja para o setor privado que o orienta, tanto no que se refere à utilização de recursos quanto à obtenção de lucro (FREIRE; SHOR, 2011; FREIRE, 1997; 2005; GIROUX, 1997; PIMENTA; GHEDIN, 2002; LUKÁCS, 2010; TERTULIAN, 1990; SMYTH, 1992; 1993).

Consequentemente para a produção de um conhecimento inovador e comercializável, bem como para a formação de uma mão de obra dócil e manipulável as ações docentes precisam ser adequadas à ideologia neoliberal da adaptação (GIROUX, 1997) em sistemas operacionais burocratizados e naturalizados²⁴ que justificam a “necessária” tecnificação dos processos, a precarização das condições de trabalho e a desumanização dos professores e seus alunos. Agentes concebidos como peças caras de um maquinário e não sujeitos plenos, capazes de contestar concreta e criticamente o sistema imposto (FREIRE; SHOR, 2011).

O resultado desse controle ideológico de qualidade técnica é que os professores ao sucumbirem a burocratização das universidades não exercitam seu julgamento lógico e seu pensamento crítico, este, restrito a algumas dimensões da pesquisa acadêmica, mecanizando suas ações e burocratizando suas mentes (FREIRE, 2005; 1997; FREIRE; SHOR, 2011). Essa burocratização da mente do professorado é um reflexo da burocratização institucional da universidade e das intensas e precárias condições de trabalho dos professores que, desvalorizados enquanto sujeitos plenos, se veem impotentes diante das transformações

24 É devido a esta naturalização, que um resgate cronológico das mudanças da universidade, em seus mais diversos âmbitos, bem como os efeitos destas sobre o professorado, tornam-se elementos transversais na construção desta tese. Acredito que ao problematizar a universidade enquanto espaço, campo e território de disputas e mudanças sociohistórica é possível perceber não só o equívoco e os limites de se naturalizar sua atual estrutura e dinâmica como construir a percepção de uma universidade inacabada, capaz de alcançar uma utopia possível (FREIRE, 2005), ou seja, transformar a universidade em uma instituição central ao processo de democratização e humanização de todos os agentes sociais que dela dependem.

neoliberais da universidade. Aqui é importante ressaltar que penso que existem diferenças fundamentais quanto à burocratização dos elementos do tripé. Embora esse processo ocorra em todas as atividades, sua intensidade é desigual.

Do ponto de vista da gestão, ensino e extensão, a pesquisa é menos burocratizada enquanto processo produtivo, pois possibilita uma maior coletivização da atividade ao estar relacionada a um campo acadêmico específico e à natureza coletiva do empreendimento científico externo à instituição e que, portanto, tem na avaliação por pares uma base importante na construção de sua identidade enquanto área de conhecimento. Talvez por isso, devido à formação voltada à pesquisa e à liberdade criativa do sujeito nas investigações, a identidade dos professores universitários tenda a ser mais próxima do pesquisador de um determinado campo científico ou filosófico fragmentando e reduzindo a docência às situações de sala de aula (MOROSINI, 2001; CUNHA, M. 2005; 2007a; 2010; ISAIAS, BOLZAN, 2007). Entretanto, mesmo a pesquisa enquanto processo e seus produtos simbólicos se inserem dentro do sistema produtivo capitalista e, portanto, a partir de um positivismo acadêmico e científico acabam por ser reduzidos a produtos homogêneos e descolados da realidade e dos sujeitos, cuja quantidade é avaliada como expressão da excelência universitária.

Nesse sentido, concordo com Giroux (1997) quando ele aponta que a racionalidade técnica é conservadora e sustenta toda a burocratização institucional, profissional e pessoal de forma extremamente prejudicial, pois “Ela ignora os sonhos, histórias e visões que as pessoas trazem para a escola.” (p. 38). Logo, defendo nesta tese que na atual universidade operacional vem ocorrendo uma burocratização da docência universitária que fragmenta o tripé universitário e impede uma organicidade do ser docente com seu fazer, este burocraticamente associado apenas ao meio de trabalho distante de projetos de ação humanizadora.

Assim, penso que apesar de a universidade ainda ser um espaço de desenvolvimento em relação a outras instituições e espaços sociais, ao tornar-se operacional, perde sua capacidade crítica e criticizadora, de forma que, mesmo os professores mais politizados individualizados em seus campos de conhecimento, acabam sendo, na prática cotidiana e esmagadora de suas atividades acadêmicas, muitas vezes reduzidos a meros técnicos, do ensino, da extensão ou da gestão, docilmente obedientes aos modelos já naturalizados na instituição, se organizando, hierárquica, acrítica e mecanicamente aos preceitos de um conjunto de

diretrizes legais, curriculares, de avaliação e de financiamento que não lhes é familiar, mas sim externas e impostas sem a coparticipação concreta de toda a sociedade acadêmica em sua criação (GIROUX, 1997; TRINDADE, 2000; CHAUI, 2001; FREIRE; SHOR, 2011). A departamentalização no contexto produtivista neoliberal, portanto, não só reorganiza o sistema produtivo simbólico da universidade intensificando as relações de poder, mas individualiza os professores restringindo a seus campos e temas de pesquisa impossibilitando que o próprio ensino ou a extensão sejam concebidos como problema comum a todos os professores de um curso, departamento ou centro. O resultado é o total distanciamento da universidade como instituição orgânica a uma determinada realidade social.

Apesar de Giroux (1997), apontar para a burocratização das atividades do professor na escola, a partir do contexto neoliberal e de suas demandas junto à universidade, podemos adaptar seu olhar para os professores universitários em atuação, que não percebem a contradição entre o que dizem e defendem no âmbito acadêmico de suas publicações e coletivos de pesquisa e o que fazem de fato em suas IES. Para o autor educadores tradicionais, formados a partir de uma ideologia burocratizada, podem até indagar como a universidade deveria se esforçar para atingir determinada meta pré-definida pelo mercado. No entanto, eles raramente se perguntam por que essa meta, definida por sujeitos externos ao contexto escolar e universitário, seria benéfica para alguns grupos socioeconômicos e não para outros. Essa ideologia expressa, portanto, uma racionalidade técnica e positivista presente na universidade altamente conservadora, preocupada com questões do como (metodologia de pesquisa e de ensino) e sobre o que (temas de pesquisa rentáveis e currículo mínimos) fazer, em lugar de questionar os nexos entre o poder e o conhecimento, a política e a cultura e ainda muito menos as contribuições paradoxais que a universidade dá enquanto agência de reprodução cultural e social. Não se questiona para além do próprio conhecimento, no sentido de definir um para que (objetivos) tal conteúdo deve ser ensinado, ou mesmo para que tal objeto precisa ser pesquisado. De forma geral, não se questiona por que tais objetos de pesquisa e de ensino são relevantes tanto para a área quanto para a sociedade (justificativas sociais e acadêmicas) e muito menos para quem de fato esse corpo de conhecimentos produzidos pela pesquisa e recontextualizados didaticamente pelo ensino deveriam ser importantes para a formação profissional, em especial para a formação

dos professores da educação básica. Não se questiona o fim último da universidade para uma sociedade em trânsito como a brasileira (FREIRE, 1962). Teríamos uma universidade sem um projeto de sociedade? Ou teríamos uma sociedade sem um projeto de universidade? De fato, levando em conta toda a narrativa apresentada sobre a universidade brasileira parece que ambas as respostas seriam positivas e auto condicionantes.

Desta forma imperam os reducionismos de uma formação reduzida à titulação, voltada para o desenvolvimento profissional da mão de obra qualificada e para a produção, no plano geral de financiamento, de conhecimentos economicamente relevantes. Logo,

Infelizmente, os interesses tecnocráticos que incorporam a noção de professores como funcionários faz parte de uma longa tradição de modelos de gerenciamento em pedagogia e administração que tem dominado a educação pública [...] subjacentes a isso encontra-se um conjunto de princípios em desacordo com a noção de que os professores deveriam estar coletivamente envolvidos na produção dos materiais curriculares adequados aos contextos sociais e culturais no qual ensinam. As questões referentes a especificidade cultural, julgamento do professor e a como a experiência e as histórias do estudante se relacionam com o próprio processo de aprendizagem são ignoradas. [...]. Nesse discurso da administração e do controle é preciso controlar o comportamento do professor, tornando-o congruente e previsível nas diferentes escolas e populações de estudantes. (GIROUX, 1997, p. 128)

Desta forma, regidos pelo discurso ideológico da administração e do controle, os professores tanto de escolas básicas como universitários acabam sendo levados a negar sua própria práxis pedagógica (PIMENTA; 2010), ou seja, o processo dialético produtor de saberes docentes específicos e localmente significativos sobre sua ação político-pedagógica na universidade. No que se refere especificamente à dicotomia presente sobre o fazer da docência universitária, a teoria a ele ligada restringe-se ao conteúdo técnico a ser ensinado mecânica e burocraticamente, não abarcando os processos formativos inerentes a

todas as atividades do tripé institucional. O método de ensino por sua vez é apreendido pelos professores por mimetismo frente aos demais profissionais e colegas e, portanto, distante de concepções pedagógicas claras providas das contribuições teórico metodológicas do campo educativo, tornando o processo formativo pretendido pelos professores junto a seus alunos uma consequência mais casual do que pedagogicamente causal (VEIGA, CASTANHO, 2000; ISAIA, BOLZAN, 2007; CUNHA, M. 2010a; PIMENTA, ALMEIDA 2011; ALMEIDA, 2012; PIMETA, ANASTASIOU, 2014). Ao não confrontar sua prática com um arcabouço teórico e filosófico mais amplo, devido a um competitivo, intenso e burocrático contexto de trabalho, o professor universitário estaria isolado e preso a uma ação mecânica, que possui fim em si mesma, uma ação baseada em um ativismo (FREIRE, 2005) sobre a reprodução de uma determinada área de conhecimento acadêmico. Propaga-se junto aos professores universitários um senso comum pedagógico (LUCKESI, 2011) que é institucionalmente aceito e distante de apropriações legítimas de um arcabouço teórico consistente, construído a partir de um posicionamento crítico e consciente sobre sua ação político pedagógica, nas mais diversas atividades inerentes ao tripé universitário.

Para Marcelo Garcia (1995) apesar de participar de grupos, reuniões e projetos e estar em constante contato com outros sujeitos em sala de aula e fora dela, a docência é histórica e culturalmente concebida como uma atividade individual e isolada, pois a concepção e a imagem que a orienta centra-se sobre o professor no momento do ensino expositivo dentro de uma sala de aula. Assim, caberia somente ao professor a responsabilidade sobre seu ensino e a aprendizagem de seu aluno, ignorando o papel das condições de trabalho fornecidas pelo Estado e as relações socioculturais no interior e exterior das instituições de ensino. Para o autor isso ocorre pois desde a formação até a atuação dos professores, sua atividade é compreendida como um fazer vocacionado, próprio do sujeito que ensina, e que, portanto, situações de trocas e de auto reconhecimento sobre suas atividades cotidianas estariam ausentes em seu processo permanente de formação. Os professores aprendem a depender somente de seus próprios conhecimentos. Tanto que sua carreira sempre tende a ser algo subjetivo em metas e motivações individuais próprias, e que estão articuladas a um conjunto de recompensas intrínsecas ao fazer docente e aos sistemas de ensino (MARCELO GARCIA, 1995). É por isso que são

reconhecidos como os sujeitos que para exercer sua profissão precisam dominar completamente um conjunto de conhecimentos próprios a serem ensinados e que, portanto, qualquer sinal de ausência e/ou fragilidade em tais conteúdos técnicos e metodológicos em meio a multiplicidade de demandas que lhes são impostas, caracterizam-se como um sinal de incompetência profissional. Por isso, Marcelo Garcia (1995) relata que pedir ajuda não é parte da cultura profissional sócio historicamente construída pelo professorado, o que acaba se expressando também nas normas e nas estruturas das instituições de ensino, de forma que os tempos, objetivos, atividades e escolhas são individualmente determinadas sempre a partir da tutela de órgãos hierárquicos representativos do Estado na instituição.

Apesar de compreender a docência como uma práxis social interdependente tanto entre professores e estudantes quanto dos demais agentes institucionais como colegas, direção, e comunidade do entorno (FREIRE, 1999; 2005; 2007; 2011b; PIMENTA 2002; LUKÁCS, 2010; LIBÂNEO, 2013) é compreensível que a imagem social do professor, enquanto único sujeito do ato educativo, ter induzido sócio historicamente em seu desenvolvimento profissional o isolamento da docência como um facilitador da criatividade dos professores diante do processo educativo, colocando-os em posição de protagonismo, ao mesmo tempo em que ocultou e os distanciou de problemáticas inerentes a atividades profissionais mais coletivizadas.

Entretanto, é importante considerar que tal posição assumida como característica basilar de uma semi-profissão também os privou de um suporte coletivo sobre seu fazer (MARCELO GARCIA, 1995). Além disso, se analisarmos historicamente a partir do desenvolvimento do capital, apesar de tal protagonismo, principalmente em meio à especialização dos conhecimentos científicos, corresponder ao desenvolvimento de seu status social e profissional durante quase todo o século XX, ele também provocou, com a institucionalização do ensino, a dificuldade de a docência se constituir em um campo profissional autônomo, determinado e regulado por pares, perdendo sua capacidade de autodeterminação na mesma medida em que os conhecimentos e sua ação, foram reduzidos à formação técnica da força de trabalho individual, na especialização dos recursos humanos e no controle social da classe trabalhadora (LAWN, OZGA, 1988; FRIGOTTO, 1999; GADOTTI, 2012). Redução à qual vocacionadamente individualizados não puderam resistir.

Quando a docência passa a fazer parte do sistema de produção de recursos humanos, fica sujeita às intencionalidades tecnicistas do capital. E é nesse momento que a intensificação e a burocratização do trabalho dos professores tornam-se fatores de fragmentação individual e profissional do professorado (LAWN, OZGA, 1988). Se antes a imagem da docência era uma prática individualizada, agora, com a lógica neoliberal, o sujeito professor em si acaba sendo isolado na competição pela excelência acadêmica junto aos colegas, pela alta carga horária na instituição e pela intensidade e diversidade do trabalho na universidade (CUNHA, M. 1999a; 1999b; 2005; 2010; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014; BALZAN, 2000).

Em síntese a racionalidade técnica no neoliberalismo é responsável por intensificar e burocratizar a estrutura institucional das unidades educativas em um discurso administrativo e controlador sobre o professorado, os isolando e tolhendo-lhes a capacidade de reflexão crítica e coletiva sobre sua ação. Esse controle indireto sobre o professorado contribui para descaracteriza-los enquanto sujeitos sociais de sua ação culminando no que a literatura chama de proletarização da docência (LAWN, OZGA, 1988; GIROUX, 1997; APPLE, 1995; 1999; GUERRERO SERÓN, 1999).

“É fácil perceber a relação entre a intensificação e a proletarização do trabalho docente. Quanto mais o controle do tempo e a intensificação de tarefas se produzem, mais fragilizada é a noção de profissionalização do magistério, levando-a à proletarização.” (CUNHA, M. 1999b, p.138). Para Cunha, M. (1999b) Andrade (1999) e Fernández Enguita (1981; 1990), o proletário é um trabalhador que perdeu o controle dos meios, dos objetivos e do processo de seu trabalho e, portanto, quando o professor é levado a realizar tarefas rotineiras e predeterminadas por estruturas superiores sejam elas institucionais ou culturais, sem sua efetiva participação nas decisões sobre os pressupostos e ações de seu trabalho, produz-se uma forma de colonização. Um tipo de invasão cultural (FREIRE, 2011) que coloniza e burocratiza a mente dos professores impedindo-os de tomarem como suas as ações, responsabilidades e as consequências sobre seu fazer e ser docente. Desta forma, o professorado muitas vezes inconsciente de sua condição, se comporta como classe operária proletarizada a partir da dinâmica exploratória da divisão social do trabalho. Ou seja, o professor passa a ser apenas um assalariado do ensino, da pesquisa e da extensão (GUERRERO SÉRON, 1999), reproduzindo tais atividades e negando

sua potencialidade humanizadora na produção e ressignificação cultural das mesmas (FREIRE, 2005). Este poderia ser um dos motivos da ausência de claros projetos de formação e de sociedade, consistentes e conscientes entre os professores universitários.

Este seria o controle das ações docentes por meio da intensificação das atividades. Como não há tempo para pensar e produzir seus próprios processos pedagógicos, fica mais fácil ao professor lançar mão dos textos já prontos, manuais elaborados e livros didáticos organizados. Assim, como consequência da perda de autonomia no uso do tempo, o professor perde a autonomia nas decisões de seu tempo de trabalho (CUNHA, M. 1999b, p.138.)

A tese defendida por Lawn e Ozga (1988) ao analisar o professorado, como um conjunto de trabalhadores intelectuais concebidos pelo Estado como membros do setor de serviços – principalmente no Estado neoliberal – existe uma relação entre a crescente proletarização do trabalho dos professores e a perda da identidade de classe docente na medida em que o professorado perde o controle e o reconhecimento sobre suas qualificações e suas ações profissionais. Um processo que degrada a própria natureza socio-relacional e educativa do trabalho docente, sua autonomia em relação à tomada de decisão e ações não só pedagógicas, mas políticas e sociais, sejam elas individuais ou coletivas, bem como solapando a possibilidade de resistência às mudanças impostas pelas políticas públicas neoliberais. Portanto, o trabalho no campo educacional e a qualidade do mesmo, particularmente no que se refere ao trabalho intelectual, estão sujeitos a forças similares a outros campos produtivos como o setor industrial e o comercial (LAWN, OZGA, 1988). Isso porque a proletarização é um fenômeno global que vem ocorrendo em todo o setor produtivo e com toda a classe trabalhadora em decorrência da crise do capital sobre a necessidade permanente de inovação e acumulação burguesa (LAWN, OZGA, 1988; ANDRADE, 1999).

Logo, como aponta a teoria do capital humano, se a educação faz parte da criação de valor sobre a constituição da força de trabalho, esta, também precisa sofrer uma reestruturação adaptativa ampliando sua eficiência, eficácia e produtividade nas transformações sobre a natureza e as condições do trabalho dos professores. Portanto, tanto o ensino

como as outras atividades inerentes à docência universitária, sofrem um processo de fragmentação, racionalização e mecanização, destituindo dos trabalhadores da educação o controle sobre o planejamento e a execução dos processos formativos e da produção simbólica a eles associados. De forma que a hierarquia estrutural da IES é reforçada como um elemento burocratizante e regulador do grupo docente. Esse controle indireto torna o professor, pesquisador, extensionista e administrador, um competidor em busca de índices de produtividade aceitáveis, e para tanto aliena-se a um instrumento de uma prática apartada de um ser consciente e crítico de seu fazer. Assim, o professor universitário não concebe a autonomia real como uma categoria essencial à sua formação permanente construída na e sobre a práxis político pedagógica individual e coletiva, mesmo esta, sendo legalmente garantida (BRASIL, 1988; 1996). Em vez disso, o professor ao naturalizar as diversas formas de opressão cotidianas que vivencia, torna-se alienado defendendo uma burocrática e mítica autonomia universitária. Uma autonomia formal e corporativista seletivamente construída, que o transforma em objeto da reprodução da universidade operacional brasileira, fragmentando a teoria da prática, o indivíduo de seu coletivo concreto, o produto de seu processo e o bem-estar do trabalho cotidiano na instituição. Um trabalho sempre a serviço do capital nacional e internacional competente no intento de massagear financeira e meritocraticamente o “ego acadêmico”.

A alienação da autonomia universitária, portanto, se insere na necessidade de manutenção e ampliação do poder pela elite internacional economicamente dominante. Uma gulodice por poder (FRIERE, 2005) que vem retirando de todos os trabalhadores, oprimidos e alienados ao longo da história da intensificação do capital e, portanto, laboral (LUKÁCS, 2010) sua capacidade consciente de criação e transformação do mundo e de si mesmos. “Nesta circunstância, a alienação em cada ato laborativo retroage sobre o indivíduo como opressão e perda de si mesmo.” (COSTA, 2005, p5.), velando ou negando sua capacidade humanizadora na busca pelo *Ser Mais* (FREIRE, 2005). Esta, uma vocação ontológica emancipadora que não é inerente apenas aos professores universitários, mas à todo gênero

humano que, enquanto um Ser Social²⁵, constitui-se na e pela história (LUKÁCS, 2010).

Freire (2005) pontua bem essa especificidade humana ao diferenciar o gênero humano dos demais animais, revelando sua concepção ontológica fortemente influenciada pelo neomarxismo e evidenciando uma forma especificamente humana de existir, que não nega sua natureza biológica, mas que por ser dialética à realidade concreta a complementa, concebendo o ser humano como um ser da criação cultural que não pode ser dicotomizada do mundo e da história. É por isso que o enfrentamento da realidade concreta e sua transformação é movimento essencial ao processo de sociabilização presente no fazer-se consciente da história humana (LUKÁCS, 2010). De acordo com essa concepção ontológica,

Para o animal, rigorosamente não há um aqui, um agora, um ali, um amanhã, um ontem, porque, carecendo da consciência de si, seu viver é uma determinação total. Não é possível ao animal (conscientemente) sobrepassar os limites impostos pelo aqui, pelo agora ou pelo ali. Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade. Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações limite” [...] No momento mesmo que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras aos homens, que incidem sobre elas através de [...] “atos-

25 Categoria ontológica lukasiana que busca diferenciar o gênero humano dos demais gêneros animais (concebido atualmente como seres unicamente naturais). Nessa categoria, soma-se à natureza humana e suas dimensões biológicas, a práxis enquanto movimento sociocultural na e com a realidade concreta.

limites” – aqueles que se dirigem à superação e a negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva. [...] Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações limite”. Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros “atos limites” dos homens. Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente se dão as “situações limites”. (FREIRE, 2005, p.104-105)

É a partir da ascensão do capital e sua intensificação neoliberal, que mulheres e homens não se reconhecem em suas atividades laborais transformando-as em apenas em um burocrático ativismo isento de reflexão crítica (FREIRE, 2005). Assim, o trabalhador, imerso na ideologia capitalista deixa de ter controle sobre sua própria objetividade, perdendo direito sobre sua autodeterminação (MARX; ENGEALS, 1984 apud. LIMA, 2007). É por isso que podemos dizer que há com o capital neoliberal uma coerção desumanizadora da subjetividade coletiva presente na generidade humana, provida da dominação ideológica da racionalidade técnica. A alienação e a opressão presentes nas relações produtivas, inclusive nas universidades brasileiras, são, portanto, os instrumentos concretos dessa violenta desumanização, cuja lógica do ter ao invés de ser é determinante para a dominação dos oprimidos e para a manutenção da concentração do poder (LUKÁCS, 2010; FREIRE, 1997; 2005; 2007; 2008). De acordo com Freire (2005), a opressão, nessa racionalidade, é forçosamente naturalizada como uma forma intersubjetiva às relações humanas. Em suas palavras,

Na análise da situação concreta, existencial, de opressão, não podemos deixar de surpreender o seu nascimento num ato de violência que é inaugurado, repetimos, pelos que tem poder. Esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência

fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos. Não podem ser. [...] Daí que tendam a transformar tudo que os cercam em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmo [...] Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua compreensão estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro seu objetivo principal. Por isso é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles é ter e ter como classe que tem. Não podem perceber, na situação opressora em que estão, como usufrutuários, que, se ter é condição para ser, esta é uma condição necessária a todos os homens. Não podem perceber que, na busca egoísta do ter como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser (FREIRE, 2005, p. 50-51).

Podemos compreender ao analisar a constituição da universidade brasileira que foram inúmeros os atos simbólica e fisicamente violentos contra a comunidade universitária e desta, para com a sociedade que lhe mantém. Assim, temos muitos argumentos para acreditar que o contexto universitário, espaço de desenvolvimento da cultura, da reflexão crítica, da cidadania, da ciência e da docência, também é um espaço instaurado e mantido historicamente pelo processo de desumanização de toda a comunidade universitária e de seu entorno, na medida em que seleciona os poucos momentos, e os elitizados sujeitos que podem exercitar tuteladamente sua potencialidade humana na produção cultural do mundo e de si mesmos (FREIRE, 2005; 2008; 2011b). O que me faz compreender que a constituição da docência universitária na universidade operacional tem como base formativa a coerção e não a construção criativa, a opressão e não a liberdade rigorosamente humanizadora. Uma opressão que atinge através do corporativismo universitário, da avaliação restritiva, da intensificação do trabalho, da competição e do isolamento, o mundo interior do professor universitário, o pressionando a agir mecanicamente na direção alienante à realidade em que se insere, tornando condicionantes em determinantes

(TASSIGNY, 2004; FREIRE, 2005; 2008; 2011d; COSTA, 2005; LUKÁCS, 2010).

Isso em parte explica a aceitação dos professores universitários de sua realidade opressora que imersos em supostos determinismos interiorizados perdem a capacidade de enfrentamento, de perceber a possibilidade de transformação de suas situações existenciais desumanizadoras, se auto impondo posições, mercadológicas e conservadoras na instituição. Posições que devido ao vínculo meritocrático reconhecem as relações humanas e sua sociabilidade apenas como relações de troca de favores e bens materiais, culturais e intelectuais. Assim, perdem-se as relações sociais e afetivas entre os sujeitos, restando apenas relações bancárias e pragmáticas entre os objetos. É por isso que posições neoliberais e conservadoras institucionalizadas presentes na universidade operacional precisam silenciar o sujeito, alienando sua consciência sobre o mundo, desviando sua atenção dos verdadeiros problemas. Um mundo que lhe é estranho, que lhe foi apartado. O problema da universidade não é a nota ou posição em que a instituição está, muito menos o lento crescimento do número de páginas do Lattes ou o baixo *qualis* das publicações. O problema real da universidade é sua característica desumanizadora que ocorre na medida em que o homem é impossibilitado de exercer fundamentalmente sua atividade enquanto ser social e humano, ou seja, sua práxis político-pedagógica e científica. Logo, “[...] quanto mais o homem constrói um mundo enriquecido materialmente, tanto mais ele produz um espírito humano miserável.” (LIMA, 2007, p.3). Uma vez que este mundo produzido mecanicamente na imposição ideológica neoliberal lhe é estranho.

Portanto, o sujeito acaba por ceder às pressões cotidianas chegando a sofrer psíquica e fisicamente as consequências da opressão e da alienação que sofre em seu contexto de trabalho. É, portanto, nessas condições que se põe em risco não apenas a formação humana e a produção de conhecimentos pretendidos pela universidade, mas também a saúde de seus agentes, sejam eles professores, técnicos ou mesmo estudantes, que enfrentam diversas doenças associadas ao estresse provocado pela competição, isolamento e excesso de trabalho nas universidades. Dentre os mais comuns apontados pela literatura atual estão a ansiedade, as incertezas e os diversos sofrimentos psíquicos resultantes das interações entre os indivíduos (VIANA, MACHADO, 2016).

Entretanto, apesar da atual desvantagem dos humanistas utópicos em relação aos tecnocratas dominantes, a universidade, mesmo a operacional, ainda pode ser um espaço de embate e resistência, veja a exemplo de grandes movimentos como o Slow Science e atividades pontuais de formação no seio institucional capaz de desvelar democraticamente as contradições presentes em seu cotidiano, ampliando a consciência crítica de seus sujeitos e modificando democraticamente e dialógicamente a natureza ética de sua ação (CHAUÍ, 2001; NOVOA, 2015; CUNHA, M. 2010a). Uma ação que adquire tons de humanidade, e, portanto, de práxis, deixando de adaptar e passando a transformar a realidade concreta em que se situa a universidade, seus centros, departamentos e cursos.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível da história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 2005, p.32)

O professor universitário, mais do que um sujeito capaz de ensinar conteúdos técnico-científicos e profissionais ao superar sua condição desumanizadora passa a ser também um sujeito conscientemente político e, portanto, um educador (FREIRE, 1962). Um intelectual orgânico articulado crítica e ativamente às necessidades éticas e sociais da realidade concreta em que vive (GRANSCI, 1982). De fato, um servidor público a serviço do desenvolvimento humanizador da sociedade em direção a um projeto democraticamente constituído.

Logo, sua autodeterminação se inicia não no descolamento total do sujeito professor de seu contexto de ação profissional como impõem desumanizadamente a burocratização da docência proletarizada, mas no distanciamento parcial de seu contexto profissional, para que o professor universitário, refletindo criticamente sobre ele, possa reconhecê-lo melhor, bem como compreender-se nos limites e possibilidades de suas ações e reflexões. Com este movimento dialético e dialógico a universidade pode ser ressignificada superando o discurso da crise e potencializando a definição de um projeto próprio em direção à formação permanente de todos os agentes sociais da instituição. E para tanto, é fundamental superar sua autoimagem de produtora de recursos humanos especializados e bens culturais. Portanto, o desafio dos professores universitários é justamente construir uma união ativa dentro de um debate público junto a seus críticos neoliberais, possibilitando a partir da autocrítica em relação à natureza e finalidade da formação que possuem e que pretendem construir (GIROUX, 1997), possa emergir um projeto de universidade popular efetivamente humanizadora (FREIRE, 1962) em articulação à transitoriedade da sociedade brasileira.

Os movimentos de resistência ao modelo neoliberal impregnado na estrutura universitária precisam proporcionar aos professores a apropriação coletiva e individual da crítica sobre suas práticas educativas nos programas de formação e das formas dominantes de atuação institucional. Nesse sentido concordo com Giroux (1997), ao apontar que para desenvolver a autonomia docente concreta e não formal é necessária uma perspectiva teórica que reconheça a posição central da atual “crise” da educação como consequência de um contra projeto de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação, proporcionando a possibilidade da organização de sua voz coletiva no atual debate.

[...] tal reconhecimento terá que enfrentar não apenas a crescente perda de poder entre os professores em torno das condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto a seu papel de praticantes reflexivos. [...] é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados

dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. (GIROUX, 1997, p. 158)

Portanto, a busca concreta por autonomia, seja universitária ou profissional dos professores, para tornar-se um inédito viável (FREIRE, 2005), precisa enfrentar e problematizar radicalmente interesses de toda ordem, sejam eles externos a IES, representados pelas intencionalidades políticas, econômicas, nacionais e internacionais, até sua expressão interna, presente nas ações burocráticas e hierarquizadas de grupos corporativistas e científico-disciplinares sectariamente autorreguladores, postos sobre a competitiva disputa por espaço físico, financiamento e poder simbólico na instituição (PEREIRA, 2009). Logo, a realidade deixa de ser um fato dado e passa a ser a denúncia de um complexo problema ainda não resolvido, ressignificando e transformando a capacidade de ação e formação humana como meios para se alcançar e construir o anúncio que antes era sóciopoliticamente utópico, ou seja, uma universidade verdadeiramente popular (FREIRE, 1962; CHAUI, 2001; SOBRINHO, 2005; GADOTTI, 2012).

2.3. EXPLORAÇÃO, DOCÊNCIA E CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA UNIVERSIDADE OPERACIONAL: UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO SIMBÓLICA DAS MERCADORIAS CULTURAIS.

Ao tomar como horizonte a construção de uma universidade popular comprometida com a humanização é preciso ficar claro os pressupostos ideológicos neoliberais que obstaculizam este objetivo. Ideologia esta, que através da depreciação das condições de trabalho e da proletarização dos professores universitários não orienta apenas a formação que a docência universitária pretende estabelecer, mas também a produção simbólica oriunda da pesquisa acadêmica que realiza (ANDRADE, 1999). Atualmente a pesquisa é a atividade docente mais valorizada socioeconômica e institucionalmente, uma vez que mantém a inovação científica e tecnológica como os grandes “salvaguardas” do capital (RIBEIRO, 2015), ampliando a legitimidade socioeconômica da universidade na sociedade contemporânea (BOURDIEU, 1992). Portanto, qualquer mudança que se pretenda

emancipatória, precisa compreender a centralidade estrutural da pesquisa acadêmica na transformação da universidade operacional brasileira.

2.3.1. O reducionismo epistemológico e sociopolítico da pesquisa científica para os valores de Mercado

A partir do já exposto, podemos compreender o prestígio institucional do ponto de vista macroeconômico da pesquisa ao analisarmos a centralidade do status e o fomento desta na universidade operacional enquanto produtora de inovação, muitas vezes em detrimento do ensino, reprodutor de recursos humanos para o mercado de trabalho (CUNHA, M. 1999a; 2005; 2007a; CHAÚÍ, 2001; ALMEIDA, 2012). Situação esta, que vem delimitando a identidade dos professores universitários muito mais como pesquisadores do que enquanto professores (CUNHA, M. 1999a; 2005; 2010; BALZAN, 2000; ALMEIDA, 2004; 2012; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014)

Logo, como aponta Chauí (2000) na universidade operacional, a marca essencial da docência enquanto promotora de desenvolvimento humano desaparece, ou seja, elimina-se concretamente qualquer pretensão à formação humana em seu sentido mais amplo, o que acaba por ter consequência em todas as atividades realizadas pelo professor universitário burocratizando-as em prol de uma ação e produção supostamente mais neutra e eficiente ao mercado. Burocratização esta que, a partir de um olhar mais atento, não se restringe apenas ao ensino e à formação pretendida nos cursos de graduação, mas que se estende à própria formação formal na pós-graduação do professor universitário, suas pesquisas e seu cotidiano acadêmico.

A autora aponta que para além da redução da graduação às demandas do mercado de trabalho, a universidade operacional para operar precisa primeiramente garantir a reprodução de suas estruturas. E para tanto, na elitista sociedade brasileira o pensamento burguês e liberal é fundamental e estruturante em cursos de graduação e pós-graduação, principalmente vinculados a reprodução de áreas científicas de conhecimentos disciplinares basilares tradicionalmente elitizados, como é o caso, por exemplo, das ciências naturais.

Assim, diferentemente do que se esperaria no modelo humboldtiano com uma universidade mais voltada ao desenvolvimento

moral, científico e crítico da sociedade brasileira, compreende-se a lógica da formação essencialmente como a perpetuação da disciplina científica na área de conhecimento e, portanto, da estrutura universitária e de seus agentes sempre apartados da realidade nacional. Nestes casos, em consonância com as discussões do campo de formação de professores (FERNANDEZ ENGUITA, 1981; MARCELO GARCIA, 1996; MALDANER, 2003; PRATA, 2008; GATTI, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2013;), Chauí (2000; 2001) revela que a “formação” direcionada a carreira acadêmica presente em cursos de graduação é um importante elemento propagador dos valores, conhecimentos e práticas sócio historicamente construídos em cada campo científico disciplinar independentemente da realidade concreta nacional e da proposta de formação pretendida pelos cursos, sendo esta uma licenciatura ou um bacharelado. Portanto, os cursos estão a serviço das disciplinas e não as disciplinas estão a serviço das propostas de formação dos cursos. É por isso que, dentre outros motivos históricos, epistemológicos e políticos, mesmo em licenciaturas das ciências naturais, tem-se uma primazia pela área específica dos conhecimentos de referência destas ciências em detrimento das ciências humanas, em especial a Pedagogia e seu campo epistemológico, negando ou solapando a especificidade pedagógica dos cursos de formação de professores (CHAUÍ, 2001; GATTI, 2010;).

De acordo com Chauí (2000), o processo de transmissão dos valores, conhecimentos e comportamentos, de forte vínculo com o pensamento burguês da ciência moderna, não se dá apenas no âmbito pedagógico dos cursos, mas também, explicaria a ênfase geral dada ao treinamento/adestramento técnico do pesquisador e futuro professor universitário, sendo este atualmente um dos objetivos mais preponderantes dos cursos de áreas disciplinares basilares (CHAUÍ, 2001) como as ligadas as Ciências Biológicas tanto na graduação quanto na pós graduação. Portanto, o foco sobre o campo disciplinar implicado na formação para a pesquisa encontra nas novas demandas por produtividade, principalmente impostas sobre a pós-graduação (HOSTINS, 2006), mas também presentes nas graduações, a justificativa de uma formação já direcionada a especialização produtivista da inovação e ou reprodutivista do conhecimento científico-disciplinar em si. Desta forma, os sujeitos em formação acabam por distanciar-se do compromisso com sua formação humana mais ampla tanto quanto com a concreticidade do real dialeticamente construída e fundada na visão de ciência enquanto produto sociohistórico e cultural a serviço da humanização (CHAUÍ, 2001; FREIRE, 2001b; BRANDAO,

2006). Este distanciamento muitas vezes institucionalizado, induz e reproduz uma visão fetichizada, instrumental e meramente discursiva sobre o empreendimento científico. A esse respeito as contribuições da Escola de Frankfurt nas análises feitas, por exemplo, por Gyorgy Lukács, Herbert Marcuse, Theodor Adorno e Max Horkheimer podem nos ajudar a compreender o papel da pesquisa científica em articulação ao capitalismo na construção de uma visão técnica, neutra, disciplinarmente fragmentada e mercadológica do mundo ao tecer considerações críticas à razão instrumental sobre o viés superestrutural da cultura, e dentre elas a cultura científica (GIROUX, 1986).

Embora não se possa identificar uma teoria crítica coesa a toda Escola de Frankfurt, podemos inferir que, de forma geral, sua perspectiva teórica implicava na tentativa de avaliar as formas emergentes de reestruturação do capitalismo no século XX e as formas de dominação a ele articuladas. Portanto, enfatizava-se o pensamento crítico construído na denúncia das contradições postas sobre a sociedade, não apenas em seu eixo infra estrutural econômico produtivo, mas também sobre a análise de determinações da dimensão superestrutural simbólico cultural, como uma forma de promover, a reflexão crítica e a ação social transformadora através da luta pela auto emancipação da sociedade (GIROUX, 1986).

Para a Escola de Frankfurt a crise da razão está relacionada a contradições mais gerais nas ciências e na sociedade provenientes da reestruturação do sistema capitalista em permanente crise estrutural. No que se refere a contradição da ciência, a crítica se dá sobre a filosofia positivista e sua racionalidade tecnocrática que desde o final do iluminismo vem dominando, de variadas formas e intensidades, não só a produção científica interna ao empreendimento científico, como também externamente a ele tornando-se uma nova forma de administração social (GIROUX, 1986). É importante dizer que não é a ciência em si que está em crise, mas uma forma específica e dominante de fazê-la (ROMÃO, 2013). Isso é relevante uma vez que mesmo diante da hegemônica ciência positivista, ainda é possível observar movimentos de resistência a tal modelo, inclusive sendo a própria Escola de Frankfurt um produto dessa resistência apontando as contradições e crises no modelo social e simbólico instituído.

No entanto, aos olhos da Teoria Crítica, como se dá a crise da ciência positivista? Para seus teóricos a contradição está na própria visão mitificada, idealista, linear e salvacionista da ciência presente tanto em

pesquisadores quanto no público leigo que, mesmo ainda fundada no positivismo, a concebem como um exercício teórico racional supostamente crítico do sujeito na busca por verdades plenas sobre determinada realidade objetiva. (GIROUX, 1986; AULER, DELIZOICOV, 2001; 2006). Para a Escola de Frankfurt em comunhão com vários teóricos da epistemologia e da sociologia da ciência (CHALMERS, 1993; HESSEN, 1999) a função social da ideologia positivista nega a possibilidade da crítica, uma vez que o positivismo implica na análise mecânica e reducionista da realidade concreta, ou seja, realiza-se uma mera análise empírico-descritiva e classificatória da objetividade posta sobre os fatos matematicamente generalizáveis, ocultando ativamente a subjetividade e, portanto, a intencionalidade simbólica e ética posta sobre tal atividade. Essa despersonalização intencional e ineficiente da prática científica acaba por falsear o processo investigativo a partir de uma suposta neutralidade lógico racional do método em detrimento dos efeitos de sua produção simbólica na sociedade (GIROUX, 1986; LUKÁCS, 2010; CHALMERS, 1993; HESSEN, 1999). A partir disto, não queremos negar todo o desenvolvimento que a racionalização e a matematização dos dados objetivos proporcionaram para o desenvolvimento da ciência moderna e da sociedade atual. O que observamos é que o problema se encontra justamente na manutenção da atual redução da prática científica ao “descobrimento” de verdades própria em um realismo ingênuo, que anacronicamente às atuais discussões epistemológicas vem impedindo que a própria ciência se perceba como atividade humana. Ou seja, o resultado da associação não neutra de uma subjetividade sócio historicamente constituída no enfrentamento da realidade objetiva, e que, portanto, possa ser objeto de permanente autocrítica e transformação. É por isso que devido a supressão da ética em uma falsa neutralidade, os sujeitos da atividade científica positivista, estão pouco atentos a seus fins e obcecados por seus meios imediatos, separando fatos de valores e estes de objetivos (GIROUX, 1986), o que impede uma percepção sócio histórica mais ampla sobre a atividade científica e sua relação com o capital, o Estado e o poder hegemonicamente instituído, bem como sobre as relações de causalidade entre a ciência, seu *modus operandi* e seus pressupostos ideológicos.

Já que a ciência positivista travestida de um senso comum científico não reconhece os fatores que estão por trás dos “fatos” observados e do método de observação, contrariamente ao que se pretende acreditar, o positivismo enquanto instrumento do poder

hegemonicamente instituído impede a construção de uma visão mais ampla e relacional sobre a realidade, fragmentando-a mecanicamente em especialidades disciplinares competitivas e desarticuladas entre si, presas a um eterno presente. Uma presentificação em que, seguir cegamente o protocolo imposto pelo método engessado da pesquisa é mais importante do que compreender seu valor epistemológico, social, político e formativo. Entretanto, [...] o positivismo pode ignorar a história, mas não pode escapar a ela. (GIROUX, 1984, p.31). As categorias fundamentais ao desenvolvimento socio histórico do conhecimento e dos seres humanos como: a consciência, a subjetividade e a diferença entre a objetividade construída e a aparência captada dos objetos durante o curso da histórica produção científica, bem como o valor social do conhecimento, ao serem ignorados pelo método “objetivo” corroboram com um olhar sobre o mundo a partir do imediato mensurável, ignorando o valor da consciência histórica e negando a partir de uma falsa neutralidade metodológica a real possibilidade de desenvolver o pensamento crítico.

Para Adorno, Marcuse e Horkheimer, o fetichismo dos fatos e a crença na neutralidade de valores representava mais do que um erro epistemológico. Mais importante ainda, tal posição servia como uma hegemonia ideológica que impregnava a racionalidade positivista com um conservadorismo político que o tornava um esteio do “status quo”. Não se está sugerindo, no entanto, um apoio intencional ao status quo por parte de todos os indivíduos que trabalham dentro de uma racionalidade positivista. Ao contrário, isso implica em uma determinada relação com o *status quo*; em algumas situações essa relação é conscientemente política, em outras não. Em outras palavras, [...] não é reconhecida conscientemente por aqueles que ajudam a reproduzi-la. (GIROUX, 1984, p.32-33).

É a partir deste olhar que podemos compreender o empreendimento científico positivista como um meio de alienar os sujeitos frente a realidade concreta, ocultando, pela neutralidade, a dimensão política do ato investigativo ao reduzi-lo a frações intencionalmente montadas e direcionadas a uma forma parcial,

atemporal e hegemônica de ver o mundo. Desta forma a ciência positivista e mercadológica ainda dominante não contribui para a formação de sujeitos críticos, como o senso comum da ciência gosta de reverberar, mas induz ao produtivismo e a aceitação passiva das relações de dominação entre os sujeitos, ocultando a realidade e o próprio ato investigativo enquanto atividade essencialmente humana. Essa constatação nos traz muitas indagações. Mesmo não sendo plenamente consciente entre os sujeitos responsáveis pela produção do conhecimento, como podemos relacionar o positivismo da ciência com as novas formas de dominação, não apenas no âmbito da produção científica, mas econômica e cultural mais ampla? Portanto, seria a ciência positivista, mesmo com toda a sua contribuição epistemológica uma atividade desumanizadora aos sujeitos que a realizam e à sociedade a que este empreendimento busca influenciar?

A esse respeito, para a Escola de Frankfurt, simultaneamente ao desenvolvimento da capacidade técnico-científica há a intensificação da concentração do capital e do poder político, de forma que ambos os processos são controlados pela mesma elite dominante. Assim, o papel da economia e da cultura se modificaram na passagem da racionalidade crítica iluminista para a racionalidade positivista da ciência moderna, intensificando-se na mesma medida em que se intensificaram as relações capitalistas de exploração dos trabalhadores durante os processos produtivos. A partir do advento do Taylorismo, cria-se uma espécie de frenesie pela administração científica da vida e de seus meios de produção justificada por sua suposta neutralidade. Baseada na racionalidade técnico instrumental, ou na assim denominada racionalidade técnica, tais processos de gestão ocultando a dimensão política da ciência “neutra” buscaram impulsionar a produtividade dos meios de produção ao mesmo tempo que mantiveram o poder instituído. Para tanto, a cultura passa a ser um território de disputas ganhando novos patamares dentro da relação de dominação, alienação, produção e consumo do trabalhador. Institui-se a cultura de massa, como os meios de comunicação de massa, ressignificando as escolas e as universidades bem como os campos culturais a qual tais instituições se fundamentam (BOURDIEU, 1992), de forma que, o sistema pode delinear uma espécie de consciência social direcionada à manutenção e reprodução das estruturas sociais, dos privilégios, do sistema produtivo, e das desigualdades instituídas no *status quo* (GIROUX, 1986).

Com o desenvolvimento do capital, o poder de desumanizar deixa de ser exercido somente pelo viés da força e violência do Estado

burguês e a exploração da burguesia nacional e passa a contar com a hegemonia ideológica do progresso técnico-científico-cultural, sua produção simbólica e do crescimento econômico dela advindo, como os fatores de controle e submissão da sociedade e seus agentes na lógica de administrar a luta de classes.

Logo, a cultura ao invés de ser fruto da criação humana, de seu processo de humanização (FREIRE, 2005) torna-se um fator de controle social, um espaço de desenvolvimento de produtos materiais e simbólicos massificados especificamente constituídos tanto para formar recursos humanos como para serem consumidos diferenciadamente por cada classe social. Assim, mesmo motivado pela ampliação da taxa de produção de conhecimentos na sociedade contemporânea, o acesso, bem como a qualidade do conhecimento, torna-se um privilégio diferenciado e socioeconomicamente dependente. Como uma forma de direcionar para a sociabilidade inerente ao capitalismo, a Escola de Frankfurt, mais precisamente Adorno e Horkheimer compreendem a partir da racionalidade positivista ou técnica, o desenvolvimento reificado da cultura de massa em suas mais diversas dimensões desde a científica até a artística, de forma a tornar inclusive o entretenimento mais um campo da assim chamada indústria cultural (GIROUX, 1984). Cria-se uma sociabilidade hierarquizada e desigual governada pela teoria da ação antidialógica, que invade, conquista, manipula e divide sujeitos, conhecimentos e valores para manter a opressão e a dominação estabelecida pelos opressores aos oprimidos, ambos desumanizados (FREIRE, 2005; 2011b; 2011d; 2014a).

Portanto, é possível compreendermos porque na história da academia brasileira e de seus agentes, que durante o desenvolvimento conservador da universidade em seus vários períodos mais ou menos conservadores, deixam de ser controladas apenas por fatores autoritários do Estado e passam, a partir de demandas econômicas, a se autocontrolar pela coerção da ideologia liberal e posteriormente neoliberal imposta pelo BM. De forma que, dentro de uma universidade operacional flexível às demandas do mercado, quando o conhecimento se torna o fator de impacto/consumo, deixa-se de questionar os objetivos humanizadores da universidade e de sua pesquisa em relação as desigualdades e injustiças sociais passando a centralizar seus questionamentos na busca por definição, objetivos, meios e métodos que melhor direcionem técnica e neutralmente a instituição a um modelo

mais produtivo capaz de garantir acriticamente o desenvolvimento econômico nacional.

É nessa lógica técnica e neoliberal que a fragmentação econômica, social, simbólica e política imposta pelo capitalismo contemporâneo cria um vazio ontológico não só sobre nossas IES, mas sobre a percepção sobre o próprio mundo que as sustenta. Um mundo que deixa de ser concebido apenas pelo positivismo presente no contexto da descoberta e passa também pelo olhar fatalista da pós-modernidade (CHAUÍ, 2000; ALMEIDA, 2012; FREIRE, 2005), influenciando de forma mista e marcante as formas de fazer ciência nas diversas narrativas de pesquisa que a universidade produz e reproduz como seu capital cultural, acadêmico e simbólico (CHAUÍ 2001; BOURDIEU, 2007; MORAIS, 2009; ALMEIDA, 2012).

O pensamento pós-moderno significou a consolidação no âmbito da ideologia dos interesses burgueses, na medida em que afirma a impossibilidade do conhecimento objetivo e a superação da ordem social existente, substituindo a luta de classes pela lógica do contentamento das múltiplas identidades que compõe o mosaico social. Por isso, em nosso entendimento, a bandeira do individualismo, do fragmentário, das questões das especificidades foram encampadas pelos pós-modernistas, uma vez que se colocam em defesa das minorias, esquecendo-se do conceito de classes. Em outras palavras, por representar o movimento ideológico da nova fase de acumulação de capital, o discurso pós-moderno relega à categoria de mitos eurocêntricos totalitários os conceitos que fundaram e orientaram a ciência: as ideias de racionalidade e universalidade, privilegiando, assim, a subjetividade fragmentada e dilacerada. (GOMES, COLARES, 2012, p.283)

Buscando romper com a lógica da modernidade o pós-modernismo aplicado à ciência opera a partir da manutenção da valorização, mesmo que individual, da razão, mas de forma oposta ao positivismo propõe a primazia desta sobre a subjetividade, transformando-a em mera intimidade narcísica, prosperando em terrenos cujo foco está centrado na competitividade e no individualismo. O que

encontra na atual universidade operacional brasileira um terreno fértil e promissor. Nesta perspectiva, a busca pela verdade e a própria história, assim como o tempo e o espaço tornam-se mitos que se perdem em sua efemeridade retirando do empreendimento científico a possibilidade histórica e concreta de produzir não apenas denúncias concretas, mas os anúncios necessários a ação transformadora do ser humano na e com a realidade (CHAUI, 2000; 2001; FREIRE, 2001b; 2007; GOMES, COLARES, 2012; GADOTTI, 2012). Logo, a objetividade no plano acadêmico-científico da justificação pode transitar entre o absolutismo instrumental da verdade positivista até a sua própria negação pós-moderna relativista, sem nunca perpassar pela historicidade do conhecimento humano diante da concreticidade do mundo (MORAES, 2009).

Portanto, ao que tudo indica, na atual universidade operacional o conhecimento científico hegemonicamente não está sendo construído coletivamente a partir da relação dialética com o mundo exterior aos sujeitos, uma vez que, para o investigador pós-moderno ansioso pela ampliação de sua produção e seu status sócio acadêmico individuais, não existem relações objetivas com a realidade fora do escopo instrumental de seu estudo. Portanto, há apenas relações de correspondências subjetivas com sua visão de mundo pseudo objetiva, sempre relativamente orientadas a partir de sua percepção individual e parcial do real. Assim, fora de seu utilitarismo pessoal e academicamente metodológico, o conhecimento científico na pós-modernidade possui pouca concreticidade, sendo produzido aceleradamente ao ponto de transformar-se em um amontoado de dados a compor narrativas e vivências individualistas e autossuficientes sobre visões fragmentadas e desarticuladas do real, não importando a síntese ontológica entre as múltiplas e diversas visões sobre a realidade e o objeto estudado, bem como sobre os objetivos e justificativas dos estudos que deveriam ser a base do rigor epistemológico pretendido.

No plano da justificação do conhecimento, portanto, o que importa é a quantidade de produtos simbólicos demandados pela maquinaria produtivista de artigos científicos rapidamente consumíveis e não sua qualidade (CHAUI, 2000; BIANCHETTI, ZUIN, 2012; NOVOA, 2015). O resultado é que se produz pouca pesquisa e muitos artigos, ao mesmo tempo que, devido a massiva quantidade de narrativas, poucos trabalhos são verdadeiramente discutidos em seu plano analítico e metodológico, bem como sobre sua razão social de ser

nos diversos fóruns científicos e acadêmicos já consolidados (MEDEIROS, 2002; BIANCHETTI, ZUIN, 2012; GADOTTI, 2012).

Na produção científica da pós-modernidade o sentido produzido pelo ser humano sobre o mundo e sobre si mesmo reduz-se a um constructo que, na lógica produtivista institucionalizada, é relativista e utilitarista baseada em estratégias retóricas de pensamento. Entretanto, os objetivos instrumentais discursivamente ainda intentam ser postos na suposta legitimidade social e simbólica que o oportuno e persistente positivismo, suas verdades supostamente neutras presentes no contexto da descoberta e no método empregado durante a produção simbólica podem oferecer ao mercado. O que induz, ao mesmo tempo, o esvaziamento da realidade e o controle ideológico da ação e reflexão humana dentro e fora da ciência.

Assim, a reflexão crítica sobre problemas concretos e os processos de investigação, o tempo de amadurecimento necessário à produção de qualquer conhecimento específico, sua relação com os contextos mais amplos, as práticas de investigação coerentes às bases epistemológicas e discussões metodológicas de cada campo disciplinar, o consequente rigor do pensamento científico e a capacidade de compreensão conjuntural e de síntese de cada campo científico até mesmo em posições contraditórias sobre seus achados e constructos bem como, a possibilidade de trânsito de conhecimentos entre distintas áreas científicas são processos que, a cada dia, deixam de fazer parte essencial do empreendimento científico, tornando-o de modo geral, um procedimento técnico, individual, centrado na força reprodutivista e contemplativa sobre a quantidade e não qualidade dos trabalhos científicos produzidos. Trabalhos que devido a seus objetivos reprodutivista e sua função retórica na disputa por legitimidade social e simbólica entre os campos disciplinares, possuem pouca repercussão na realidade concreta, uma vez que as pesquisas e seus produtos passam a ser produzidos de uma forma fabril, financeiramente dependente de avaliação externa, altamente competitiva, individualizada, fragmentada e mecânica, desenvolvidas de forma paralela e extrativista aos contextos que as originaram (BIANCHETTI, ZUIN, 2012).

É a partir desta visão hermética aos muros da universidade e, portanto, epistemologicamente contraditória sobre a função social da ciência que Bianchetti e Zuin (2012) apontam a necessidade de se problematizar o que a escola de Frankfurt vêm chamado de pesquisa administrada. A ideia de pesquisa administrada vem de encontro a lógica de que, ao longo do século XX, na junção entre ciência, Estado e

economia, por via da universidade, os intelectuais vêm se tornando professores cada vez mais especialistas, restritos à seu meio e controlados, e que portanto, ao se institucionalizarem nas guerras simbólicas de legitimação de seus campos disciplinares, submetem-se às burocracias não neutras, sendo absorvidos ao contexto produtivo de seu campo científico em fragmentação e externamente ao mercado diante da necessária dialética da distinção (BOURDIEU, 1992).

De acordo com Bourdieu (1992) do ponto de vista da sociologia articulada a teoria do conhecimento, podemos relacionar os professores da universidade pública brasileira à pesquisadores pertencentes a um determinado conjunto de campos culturais eruditos, sejam da arte, da filosofia ou da ciência. Nessa lógica, concebendo a autonomia universitária como uma condição histórica necessária para a liberdade relativa de desenvolvimento e especialização dos diversos campos culturais eruditos na academia (BOURDIEU, 1992), como se dão as relações entre a produção erudita de tais campos com os direcionamentos da indústria cultural e seus efeitos sobre a acumulação do capital?

Para tentar compreender essa questão, penso ser necessário, a priori, reconhecer a estrutura e o funcionamento de um dado campo cultural de produção erudita, como no caso da ciência. Desta forma, enquanto um conjunto de variados campos eruditos em um determinado contexto sociohistórico e cultural, a ciência é um sistema de produção, reprodução e circulação de bens simbólicos estabelecidos por um conjunto de relações objetivas entre diferentes instancias sociais (Universidade, Sociedade, Estado e Setor produtivo privado), distintos sujeitos (pesquisadores e não pesquisadores) e a realidade concreta. Portanto, as funções de um determinado campo cultural erudito derivam e incidem sobre a divisão social do trabalho produtivo, de forma que, a partir da inovação direcionada ao desenvolvimento econômico, sem alterar significativamente a estrutura e os pressupostos de produção erudita, expressos na relativa autonomia universitária, mantem-se a ordem e o progresso já estabelecidos na articulação entre ciência, capital e sociedade.

A partir disso, o consumo da produção simbólica pode ser dividido em interno constituinte de um dado campo cultural erudito e seus pesquisadores, e externo, inserido no eixo da produção econômica capitalista seja ela simbólica ou material. No primeiro caso de consumo, o campo erudito de uma determinada área da ciência produz seus

conhecimentos a partir de normas e técnicas de produção e critérios de validação estabelecidos por seus pares. Sujeitos estes que, ao mesmo tempo que são clientes privilegiados são concorrentes no que se refere à produção e ao consumo do saber acadêmico, dentro da lógica da legitimidade cultural sobre um dado objeto em um mesmo campo ou entre campos em disputa. Logo, é a partir da autonomia relativa e formal de um dado campo na universidade, em busca por legitimidade cultural, que surge a necessidade do processo de especialização do conhecimento, ampliando-o para criar nichos produtivos de alto valor cultural e produtivo, tanto internamente ao campo quanto externamente. É o que Bourdieu (1992) chama de Dialética da Distinção.

[...] o grau de autonomia de um campo de produção erudita é medido pelo grau em que se mostra capaz de funcionar como um mercado específico, gerador de um tipo de raridade e de valor irredutíveis a raridade e ao valor econômico dos bens em questão, qual seja a raridade e o valor propriamente culturais. Vale dizer, quanto mais o campo estiver em condições de funcionar como o campo de uma competição pela legitimidade cultural, tanto mais a produção pode e deve orientar-se para a busca da *distinções culturalmente pertinentes* em um determinado estágio de um dado campo, isto é, busca dos temas, técnicas e estilos que são dotados de valor na economia específica do campo por serem capazes de fazer existir culturalmente os grupos que os produzem, vale dizer de conferir-lhes um *valor* propriamente cultural atribuindo-lhes marcas de distinção [...]reconhecidas pelo campo como culturalmente pertinentes [...] (BOURDIEU, 1992, p.108-109).

Portanto, a produção erudita, ou seja, a produção entre e para pesquisadores, se insere em um mercado interno ao campo que, por meios próprios, valida os produtos simbólicos ali alocados, os estendendo ao grande público a partir, por exemplo, da legitimação de um sistema de ensino. Logo, é nessa relação de consumo e competição interna pela legitimidade cultural do campo que é induzida a necessidade de intensificar a produção coletiva da área, caracterizando o êxito no campo a partir da capacidade de os pesquisadores, em inter-

relação dialética e coletiva com o objeto, produzirem qualitativamente a especialização de temas e técnicas, ou seja produtos culturais, traduzidos em projetos e artigos científicos em organizações próprias ao campo, como periódicos e eventos da área, ampliando sua legitimidade cultural. Faz-se aqui uma importante observação frente a relação que os pesquisadores possuem com os objetos de seu campo. Por mais que disputada e conflituosa seja essa relação de produção erudita, ela sempre é fundada em uma coletividade. Devido à natureza epistemológica do empreendimento científico exige-se uma validação da pesquisa em si atenta a sua objetividade e reprodutibilidade, ou seja, a validação não estaria centrada apenas no produto da pesquisa, mas em seu processo. Portanto, se levarmos em consideração os critérios de validação de um campo erudito, de forma geral, a sua caracterização não estaria centrada na quantidade de produtos simbólicos, mas na qualidade epistemológica de suas pesquisas representando um esforço colaborativo de todo o campo em compreender um determinado conjunto de fenômenos concretos.

Entretanto, nem o campo de produção erudita, nem seus agentes, estão isolados da atual condição sociohistórica da universidade operacional brasileira como instância de produção e legitimação dos produtos simbólicos. Por isso, para além do valor erudito, o produto simbólico do campo adquire um outro valor dentro de uma lógica produtivista externa e paralela, oposta ao campo erudito e voltada ao eixo econômico-produtivo. Logo, o que percebemos é que existem diferenças fundamentais entre o êxito qualitativo do campo erudito e o êxito quantitativo do campo da indústria cultural que se intercambiam nas atuais estruturas institucionais universitárias atreladas ao mercado. Um êxito medido pela quantificação resultante da racionalização da gestão, produção e do financiamento das pesquisas obedecendo mais aos imperativos da concorrência pela conquista de mercado a partir da lógica do investimento (BOURDIEU, 1992), do que pela produção humanizadora de conhecimentos (FREIRE, 1962; 2001b; 2005; 2007; 2011a).

O êxito entre cientistas neste contexto contribui para se criar uma imagem de sucesso profissional e econômico do fazer científico, que implica uma ordem hierarquizada influente sobre uma pseudo profissionalização do cientista a partir de uma lógica corporativista que, ao estar associada a agenda de produção simbólica do Estado burguês, cria um ideal produtivista nas universidades públicas em que, a

quantidade de produtos simbólicos é o que define a posição de legitimação interna do pesquisador no campo, uma vez que, a partir deste capital cultural, recebe maiores investimentos do setor produtivo e, portanto, ganha maior espaço institucional e voz na legitimação interna e externa do campo erudito a qual faz parte. Nessas condições, como característica de uma ordem neoliberal, a coletividade, estruturante dos campos científicos é posta em risco, uma vez que se acirram a competição interna a um mesmo campo erudito e entre diversos campos frente a um austero financiamento reduzindo o número de vozes ativas e influentes ao campo. Os sujeitos do campo passam a ser avaliados não mais apenas pela sua capacidade teórico-epistemológica junto ao coletivo de cientistas mediados pelo mundo concreto, mas pela sua capacidade produtiva individual sobre o empreendimento científico, tornando-o uma atividade essencialmente liberal, subordinando o cientista as intencionalidades não só de seu campo erudito, mas deste para o desenvolvimento do mercado e suas demandas (BOURDIEU, 1992).

Cria-se um *habitus* – “princípio gerador de estratégias inconscientes ou parcialmente controladas tendentes a assegurar o ajustamento às estruturas de que é produto tal princípio.” (BOURDIEU, 1992, p.160) – que ultrapassa a uniformização identitária característica de um dado campo erudito, definida por seus critérios epistemológicos próprios de produção simbólica, alcançando novas formas mais homogêneas entre diversos campos orientados pelos critérios hegemônicos do neoliberalismo. Assim, mesclam-se a tais princípios os critérios do mercado como a produtividade, a rentabilidade e a eficiência reestruturando a lógica produtiva do próprio campo e sua legitimidade cultural a partir da sua influência no sistema produtivo capitalista. Nesta lógica, o conhecimento adquire duplo valor, o epistemológico junto aos agentes especialistas do campo erudito e o valor para o mercado produtivo externo influenciando os meios de produção, a hierarquia do campo, as representações sociais dos sujeitos sobre si e sobre os objetos que estudam e as possíveis tomadas de posição no campo cultural. Portanto, tal assimilação está orientando de forma reducionista as agendas de pesquisa à produção econômica, à formação de futuros agentes enquanto recursos humanos para a reprodução de um dado campo cultural e do capital. O que é acelerado a partir da intensificação e precarização do trabalho dos professores universitários avaliados tanto coletivamente quanto individualmente. Portanto o compromisso produtivo do campo de uma ciência burguesa, acaba por distanciar-se da

qualidade social, tomando padrões exclusivamente mercadológicos, extrativistas e exploratórios.

O desenvolvimento individualista que conduz o campo cultural para si e distante das questões de ordem social atua a partir da legitimação para o mercado de massa na indústria cultural, que como em qualquer meio produtivo capitalista, toma como princípio comum a racionalidade dos processos de divisão do trabalho em esferas separadas da atividade científica, podendo ser exemplificada no próprio tripé universitário da universidade operacional, cujas funções próprias demandam de forma não relacional a organização independente dos meios técnicos adequados para cada uma das atividades fins. Mesmo estas atividades em si, enquanto processos, são fragmentadas dentro da lógica da divisão social do trabalho, que no ensino pode configurar-se no âmbito da fragmentação do currículo dos cursos em disciplinas estanques. Na pesquisa a fragmentação no âmbito do planejamento, desenvolvimento e avaliação dos projetos de pesquisa. Na extensão reduzida principalmente à um processo de divulgação dos resultados da pesquisa, que do ponto de vista da atividade institucional muitas vezes é compreendida como menos importantes que os artigos científicos produzidos. Portanto, podemos compreender a partir de Bourdieu (1992) que a constituição profissional dos professores, enquanto membros de um campo erudito, se estabelece no conflito ideológico mais ou menos consciente entre a liberdade criadora e a lei de mercado, sendo o próprio campo constituído na disputa e resistência frente ao controle, individual, e coletivo, interno e externo do trabalho humano de seus agentes sobre a produção simbólica e seus efeitos sobre a produção capitalista.

Precisamos compreender o que significa a legitimidade cultural de um campo, seja interna ou externa em um contexto capitalista neoliberal. É preciso desmistificar a aparente meritocracia presente na produção científica, compreendendo a legitimidade cultural como um contrato tácito pelo qual as elites burguesas, financiadoras da pesquisa via controle político do Estado avaliador burguês, fazem uso dos recursos e da estrutura pública universitária para conceder ao intelectual especialista de um campo o monopólio e o privilégio de sua produção científica, como um instrumento de legitimação simbólica do poder econômico e político dominante. Poder este que prioriza uma ciência dos produtos imediatos distante das questões políticas e sociais, retomando e mantendo um cientificismo neutro e anistórico, obcecado pela especialização frente a rentável inovação e perdendo-se das

questões mais amplas fundamentais à ciência, enquanto um importante empreendimento para o desenvolvimento humano e da sociedade.

É nessa lógica que inspirados pelas contribuições de Adorno que Bianchetti e Zuin (2012) explicitam como a pesquisa dos intelectuais acadêmicos acabam sendo geridas por critérios mais mercadológicos do que científicos, ao ponto de o professor universitário tornar-se uma espécie de “vendedor dos conhecimentos” capaz de produzir produtos rapidamente consumíveis não apenas dentro de seu campo científico, como também externo a ele, no mercado simbólico nacional e internacional. (BOURDIEU, 1992; BIANCHETTI, ZUIN, 2012).

Desta forma, na atual dinâmica da assim chamada sociedade do conhecimento, os grupos científicos e acadêmicos para sobreviver a acirrada demanda e a sempre crescente velocidade com que tais conhecimentos são processados e apreendidos pelo setor produtivo material, precisam intensificar sua produção em rede, demandando mais financiamento e recursos humanos. Entretanto, tais coletivos não se constituem como uma criteriosa audiência que avalia o conhecimento produzido qualificando-os epistemologicamente em seus campos científico disciplinares como aponta Bourdieu (1992), de forma que seja posta uma construção de fato coletiva, capaz de qualificar as relações concretas de reflexão-ação do ser-humano com sua realidade investigada. O que de fato acaba por ocorrer é a ineficiência individual dos pesquisadores em atender a tantas demandas crescentes do mercado simbólico, o que os interpela à ampliação também crescente da capacidade produtiva e do status acadêmico individual de cada um de seus membros em competição. Sempre circunscritos ao âmbito universitário e mercadológico por meio do que os órgãos de financiamento científico vêm chamando de fomento à pesquisa em rede (BOURDIEU, 1983;1997; BIANCHETTI, ZUIN, 2012; MAESTRELLI, et al. 2017). Fomento este que no caso brasileiro vem ganhando forças não apenas no setor público, principal origem das pesquisas nacionais (AMARAL, 2000), mas na articulação estratégica e extrativista do setor privado e seus interesses econômicos. Interesses de ordem neoliberal que, como apontam Maués e Souza (2016), vêm se demonstrando destrutivos ao se basear na fluidez público-privado principalmente sobre o financiamento à pesquisa, estimulando a transformação da estrutura da universidade pública, laica, gratuita e plural em um instrumento reducionista a serviço de pesquisas privatizadas e privatizantes para que

as empresas nacionais e internacionais obtenham maiores lucros a custos do recurso público.

Desde a década de 1990 não é novidade o alinhamento do Estado com políticas públicas de privatização da coisa pública, mas contraditoriamente ao discurso presente no governo supostamente progressista de Lula, observou-se uma legitimação e ampliação do papel da universidade no setor socioeconômico da sociedade brasileira fortemente centrado no aprofundamento das relações público-privadas tanto no que se refere à formação como no que se refere à produção do conhecimento. A esse respeito, Oliveira (2015) aponta que para a ampliação do horizonte privatista das IES em conjunto a lei 11.079/2004, que definiu os critérios para a contratação de Parcerias Público Privada, surge a Lei 10.973/2004, denominada Lei de Inovação Tecnológica objetivando:

[...] estimular, facilitar e firmar parcerias entre universidade e setor produtivo, entre o conhecimento e o mercado, entre a educação e a indústria, numa direção clara de privatização da produção científica socialmente produzida no interior de instituições, principalmente públicas. (OLIVEIRA, 2015, p.77).

Os efeitos desta lei são então aprofundados no governo Dilma com a Lei nº 13.243/2016, que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação que se materializam tanto no compartilhamento da infraestrutura e de pessoal alcançados com recurso público até ao ponto de permitir que professores em dedicação exclusiva tenham a possibilidade de ampliar a carga horária para se dedicar às pesquisas privadas com remuneração própria. Na mesma lógica neoliberal a lei permite a flexibilização do regime de serviço público, permitindo a contratação de pesquisadores nacionais ou estrangeiros sem concurso público. É nessa lógica que, para sanar a intensificação das diversas demandas simbólicas do capital em permanente crise estrutural, a Educação Superior e sua produção humana e simbólica precisam transformar-se em mercadoria, sendo o professor universitário ressignificado na universidade operacional ao posto de pesquisador empreendedor captador de recursos para a instituição. (MAUÉS, SOUZA, 2016).

Portanto, concordo com Chauí (2000) ao apontar que para a formação acadêmica manter a inovação, agora em lei, como o objetivo primordial da universidade para o capital é preciso isolar os sujeitos, implementar e manter os currículos científicos de forma a estimular e ampliar a neutralidade do conhecimento científico, o narcisismo acadêmico e a competição sobre a pesquisa e a produtividade dos pesquisadores. O que sem dúvida, desde a reforma de 1968 a estrutura universitária departamental meritocrática brasileira vem implementando com eficácia e eficiência (CUNHA, L. 2000a; PEREIRA, 2009; BIANCHETTI, ZUIN, 2012). Entretanto, para sanar as demandas do mercado no atual contexto de internacionalização, a intensificação da produção simbólica desprovida de financiamento pertinente se faz necessária. Assim, é preciso individualizar ainda mais os professores ampliando sobremaneira a competitividade entre os professores universitários até mesmo dentro de um mesmo departamento. Para tanto, é preciso coisificar, fragmentar e individualizar grupos e sujeitos em suas próprias subjetividades e visões de mundo parciais e especializadas, os destacando de sua vocação ontológica e solidária com o gênero humano no e com o mundo (FREIRE, 2005; 2011a; FREIRE, SHOR, 2011). De forma que, ao mesmo tempo que ampliamos sua especialização forçada, pois esta é a única possibilidade de formação intelectual na universidade operacional, moldamos tecnicamente sua capacidade reflexiva e produtiva, ampliando sua competitividade com o mínimo de investimento em setores específicos e estratégicos para o capital. Esse processo se dá tanto a partir da seletividade inerente à seleção de ingressos na graduação e pós-graduação como nos editais de fomento à pesquisa dos setores públicos e privados pautando-se em uma falsa meritocracia acadêmica que não orienta o acesso e o desenvolvimento da ciência e de seus agentes pela justiça social e democracia.

Assim, como aponta Nóvoa (2015) na universidade empreendedora acabamos reduzindo a capacidade humana de solidarizar-se induzindo a atividade intelectual e acadêmica à valorização da quantidade ao invés da qualidade, à fragmentação da realidade, ao fatalismo em relação ao futuro, às técnicas individualistas de produção de conhecimento, à necessária desconfiança do outro para vencer, à privatização do conhecimento e dos meios de produzi-lo, ao empreendedorismo acadêmico e ao egocentrismo acentuado retirando do empreendimento científico os objetivos verdadeiramente desafiadores à humanização (FREIRE, 2005; BRANDÃO, 2006).

Por isso mesmo, numa organização não há tempo para 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. Em contrapartida, no jogo estratégico da competição no mercado, a organização se mantém e se firma se for capaz de propor áreas de problemas, dificuldades, obstáculos sempre novos, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas em novíssimos microproblemas, sobre os quais, o controle parece ser cada vez maior. A fragmentação condição de sobrevivência da organização, torna-se real e propõe a especialização como estratégia principal e entende por “pesquisa” a delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle. É evidente que a avaliação deste trabalho só poderia ser feita em termos compreensíveis para uma organização, isto é, em termos de custo-benefício, pautada pela ideia de produtividade, que avalia em quanto tempo, com que custo e quanto foi produzido. (CHAUI, 2000, p.222)

Nesta lógica, a pesquisa acadêmica na organização universitária operacional, deve priorizar a sua eficácia e eficiência de forma distante da concreticidade e da verdade historicamente compreendida. Assim, buscando contemplar a grande quantidade de narrativas científicas necessárias ao tão sonhado posto de pesquisador de impacto, concebe-se como natural a deturpação do empreendimento científico pela “descoberta positivista” e dos significados pós-modernos de sua justificação buscando a autopromoção no atual contexto acadêmico neoliberal. Uma pesquisa que é sempre sedenta de financiamento, status simbólico e socioeconômico, e que, portanto, faz-se subserviente às necessidades do capital, moldando seus sujeitos no processo de formação e desenvolvimento sócio científico. Logo, ao ser generalizada no meio acadêmico, essa visão deturpada da ciência transforma o empreendimento científico em uma estratégia de intervenção e controle de meios ou instrumentos para a resolução direta ou indireta de problemas de ordem essencialmente econômica na cadeia do

desenvolvimento científico e tecnológico, seja tanto no início dessa cadeia produtiva, na assim chamada de ciência de base, seja em seu fim com o que chamamos de ciência aplicada (CHAUÍ, 2000; PEREIRA, 2009; BIANCHETTI, ZUIN, 2012). Logo, a humanização esperada pelo empreendimento científico em instituições sociais como as universidades ainda parece um sonho distante no horizonte aparente. Ainda impera uma ciência mitificada por um salvacionismo mais comprometidos com o capital humano do que com a constituição humana dos seres humanos. Isso nos leva a questionar do ponto de vista da ciência enquanto ato político, qual seria o contexto condicionante desta mitificação da ciência? Quem ganha e quem perde nesse processo de alienação dos sujeitos acadêmicos?

2.3.2. Os mitos da Sociedade do conhecimento e da Internacionalização na exploração do professorado universitário.

Já sinalizamos em vários momentos deste texto os efeitos socialmente nefastos de uma ciência e tecnologia voltadas desde sua origem as demandas do mercado. O que paradoxalmente, contribuiu e ainda contribui para a especialização e o desenvolvimento da autonomia formal e tutelada de seus campos científico-disciplinares. Entretanto, ainda se faz necessário entender e justificar a importância de tal especialização e sua relação com a atual competição no mercado de bens simbólicos globais, bem como nos questionar sobre quais os efeitos desumanizadores desta forma produtivista e burocratizada de fazer ciência e tecnologia sobre os objetivos institucionais da universidade, e sobre seus agentes, os professores universitários inseridos no que a literatura vem chamado de “sociedade do conhecimento”.

Buscando um sobre fôlego diante da crise econômica de 1970, intensificaram-se as relações entre a economia mundial, a ciência e a tecnologia ressignificando os processos de produção e consumo da informação. No capitalismo contemporâneo toda e qualquer realidade é convertida em mercadoria produzindo um sistema universal de equivalências na dinâmica neoliberal das trocas simbólicas e materiais entre os seres humanos (CHAUÍ, 2001). O que produziu na atual sociabilidade humana, associada as inovações tecnológicas, a já naturalizada “sociedade do conhecimento” como um modelo de sociabilidade pelo qual a humanidade produz e consome aceleradamente grandes quantidades de informações. Neste tipo de sociedade o conhecimento, portanto, passou a ser uma mercadoria altamente valiosa

e comercial, com a vantagem de que ao contrário do que acontece com os bens materiais, as ideias, ao serem comercializadas, continuam em posse de quem as comercializou. (BECHI, 2011). Entretanto, ao mesmo tempo que o conhecimento enquanto investimento, produto ou mercadoria ganha valor econômico, ele corrompe-se perdendo seu valor enquanto processo “[...] formador do caráter, da moral, da ética, do espírito reflexivo, do cidadão e da construção da nação.” (PEREIRA, 2009, p. 50).

Em outras palavras esse viés está preocupado com as novas exigências do mercado. [...] Sob o domínio invisível, mas poderoso do mercado, o conhecimento é tido como a maior riqueza das nações, o principal motor do desenvolvimento (SOBRINHO, 2000b, p.152).

De acordo com Sobrinho (2005) o conhecimento passa a ser um insumo econômico de importância estratégica para a competitividade entre indivíduos, corporações empresariais e estados-nações. O que para Robertson (2007), no âmbito da globalização, vem ressignificando o papel e a relação da educação superior junto ao Estado burguês, o setor produtivo e à sociedade brasileira, transformando a ciência, em conjunto à formação humana, nos fatores diretamente ligados ao sucesso econômico, social e político do país. Portanto, podemos compreender porque nos países da OCDE existe uma forte consciência de que a capacidade econômica nacional está diretamente ligada a capacidade dos países em criar, disseminar e explorar o conhecimento científico e tecnológico objetivando o crescimento de sua competitividade e produtividade (OCDE, 2004).

O conhecimento e a capacidade de aprender e de aplicar, potenciados pela conectividade universal, tornaram-se a base da competitividade. Então, a educação superior adquire uma enorme importância como instância produtora das fontes de riqueza, geradora e disseminadora dos conhecimentos, da capacidade de utilizar os saberes adquiridos e de aprender ao longo de toda a vida. Esses são os principais fatores da competitividade. (SOBRINHO, 2005, p.167)

Essa competitividade se agrava quando percebemos as intencionalidades e assimetrias a respeito da relação entre desenvolvimento econômico e a produção dos conhecimentos científicos e tecnológicos em países centrais e periféricos. De acordo com Sobrinho (2005) 60% da produção mundial, 80% dos recursos econômicos e 95% das tecnologias e da produção científica estão concentrados em grandes corporações empresariais globalizadas sediadas em países agrupados pela OCDE. Dos quase sete bilhões de habitantes no mundo, a estimativa é que apenas 150 milhões participam de atividades científicas e tecnológicas, sendo que 90% desses se concentram nos sete países mais industrializados que, além de deter a maior parte do conhecimento, ainda determinam quais conhecimentos seriam mais valiosos para o mercado. “Desta forma, está feita a divisão internacional entre os que produzem e controlam o uso dos conhecimentos e, na outra ponta, aqueles que não têm meios para produzir conhecimentos e muito menos podem receber seus benefícios.” (SOBRINHO, 2005, p.166). É a partir desta competitividade maquiavelicamente construída que no capitalismo contemporâneo o conhecimento, enquanto fonte de inovação, se torna um produto a ser produzido e comercializado como qualquer outra propriedade privada (RIBEIRO, 2015). E como tal, precisa ser protegido, impedindo sua plena disseminação enquanto direito ou bem sócio simbólico público, contrariando assim, toda a lógica para com o desenvolvimento humano. Logo, as corporações empresariais globalizadas em parceria com os estados de países centrais se impõem como os “proprietários do conhecimento” fazendo uso de leis e instâncias que garantem o direito de propriedade intelectual, determinando seus possíveis usos, criando patentes que impedem, por exemplo, o desenvolvimento industrial e humano em países emergentes. (SOBRINHO, 2005; BECHI, 2011).

O projeto de uma vida democrática além de não ser a meta dos valores da globalização, contribui significativamente para uma vida oposta aos ideais de humanização. Tal perspectiva é anunciada (in)diretamente pelo alto acúmulo de conhecimento, pelo modo como este conhecimento é distribuído e, em especial aplicado entremeio à sociedade, bem como a interferência significativa que este modelo apresenta na esfera da vida cotidiana das pessoas. (RODRIGUES, 2016, p.3-4)

Na assim chamada sociedade do conhecimento, são criados novos meios e contextos para a ampliação do lucro a partir da exploração do trabalho não só manual, como nos evidenciou o capitalismo industrial, mas também intelectual (ROBERTSON, 2007; RIBEIRO, 2015; PAULA 2016). É importante aqui defender que o trabalho intelectual não é completamente diferente do manual, pois toda atividade humana depende de formas variadas de intelecção, uma vez que a atividade humana seja qual for, enquanto práxis em suas múltiplas variações é ação permanentemente orientada por uma reflexão sobre a ação, de forma que a teoria e a prática sempre se coadunam entre si (LEFEBVRE, 1983; LUKÀCS, 2010; SÁNCHEZ VASQUEZ, 2011). Portanto, não podemos diferenciar o grau de exploração capitalista entre o trabalho intelectual e o trabalho manual na valorização do capital sem correr o risco de cometer reducionismos injustos e incongruentes com a condição concreta de exploração e opressão de toda a classe trabalhadora. Desta forma, o que de fato podemos afirmar é a reorganização produtiva contemporânea sobre as formas de controle dos trabalhadores e de seu trabalho em um novo contexto tecnológico acarretando à intelectualização e flexibilização produtiva sem alterar o objetivo primordial do sistema que é a produção do lucro sobre a mais valia do trabalhador (LEFEBVRE, 1983; ANTUNES, 2004; LUKÀCS, 2010; RIBEIRO, 2015). A partir da ideologia neoliberal, o conhecimento e as formas de produzi-lo são então apropriados pelo setor produtivo seja ele privado, público ou fluído, como um recurso a ser explorado. A empresa privada ou pública transformada em organização, como é o caso das universidades operacionais, precisa então, de forma eficiente, moldar e explorar o cérebro de seus funcionários depositando (ensino) e extraindo (pesquisa) os conhecimentos úteis ao capital. (CHAUÍ, 2001; PAULA, 2016).

Logo, concordo com Ribeiro (2015) ao apontar a necessidade de desmistificarmos a ideia de “sociedade do conhecimento” como se o conhecimento em si fosse a fonte de riqueza e não coubesse mais a recusa do ser humano sobre as bases e os pressupostos dos atuais modelos de sua produção/consumo. Ideia esta, muito presente e até naturalizada em grande parte da literatura relacionada ao desenvolvimento da universidade no neoliberalismo, incorrendo na aceitação reducionista e desumanizadora sobre o valor comercial do próprio conhecimento dentro de um acelerado sistema formal de

produção e consumo das informações. É preciso compreender que a produção simbólica em si gera valor não apenas pelo produto simbólico consumido a partir de parâmetros de valor definidos pelo grau de inserção deste conhecimento no mercado simbólico ou nos setores produtivos privados e públicos-privados, mas principalmente pela exploração do processo mesmo de sua produção. Pela exploração dos trabalhadores intelectuais.

Reiteramos que só o trabalho gera valor. A dita sociedade do conhecimento gerou a mística de que: 1 o valor não vem do trabalho, portanto, a riqueza capitalista não advém da exploração do trabalhador; 2 a riqueza vem do conhecimento, o que desloca o conflito entre capital e trabalho para uma leitura superficial da realidade que reside em: quem tem mais conhecimentos tem mais riqueza e quem não tem riqueza não possui conhecimentos suficientes. 3. A luta de classes não existe, o que existe é a concorrência entre os que possuem ou não conhecimentos mais adequados para a sociedade do capital; e 4. A aquisição do conhecimento funciona como um passaporte para a empregabilidade e como forma de atenuar a pobreza no caso de países periféricos. (RIBEIRO, 2015, p.34)

Esta reorganização produtiva neoliberal e o ocultamento ideológico das relações de produção e exploração intelectual, fortemente articulados a teoria do Capital Humano propostos pelo BM, induz o Estado neoliberal brasileiro às novas formas de gestão das políticas públicas que, ao deter o controle hegemônico sobre a possibilidade de produção simbólica e formação humana (AMARAL, 2000), intensificam nas universidades de elite a centralidade de suas políticas sobre a gestão do conhecimento, relegando às escolas básicas e as IES particulares, à gestão dos recursos humanos. Assim, escola e universidade sempre estão orientadas subservientemente à intencionalidade econômica do capital internacional (SILVA, S. 2015; RIBEIRO, 2015).

É sobre essas intencionalidades que a crise de identidade sobre o papel da universidade na sociedade brasileira se constrói, deixando um campo aberto para que a autonomia universitária, enquanto processo de conquista concreta do professorado e dos demais trabalhadores técnico

administrativos, unidos à luta dos estudantes, seja rejeitada pelos próprios agentes da instituição em busca de uma autonomia formal e individual negociada em troca de financiamento para suas atividades de pesquisa, transformando a produção do conhecimento em mais um processo gerenciável pelo Estado brasileiro dependente.

Entretanto, embora a universidade seja considerada globalmente como um investimento fundamental ao desenvolvimento econômico nacional (NOVOA, 2015), no contexto brasileiro, como nos demais países periféricos e dependentes, o financiamento por via dos recursos públicos para a ciência e tecnologia paradoxalmente tem sido cada vez mais negligenciados (SOBRINHO, 2005). Ribeiro (2015) aponta que essa negligência financeira com as IES não é meramente uma opção orçamentária nacional, mas o resultado de orientações propostas pelo BM, para não só controlar a qualidade e o tipo da produção simbólica nacional, mas a longo prazo, instituir o avanço do setor privado nessa produção. Desta forma, no atual contexto competitivo e concorrencial de baixo financiamento para a ciência, as IES sentem-se desprotegidas na busca de maiores recursos, obrigadas a adaptar suas práticas investigativas às imposições de programas e formatos de pesquisas previamente definidos.

Verifica-se a partir destas reflexões que o Estado brasileiro tem atuado numa ótica reguladora ao propor medidas que induzem a realização de pesquisas em áreas prioritárias à reprodução ampliada do capital. Neste aspecto é ingênuo acreditar que a ciência resultante dessas parcerias irá beneficiar o conjunto da população brasileira ou até mesmo a indústria nacional. Na correria entre os países alguns serão os oprimidos enquanto os opressores desfrutaram os lucros. (RIBEIRO, 2015, p.40)

Logo, concordo com a leitura de Sobrinho (2005), Hazelkorn (2010) e Gadotti (2012) ao apontar que, na lógica do capital, nem todo conhecimento criado é capaz de produzir a riqueza material demandada por um país dependente a partir de padrões de excelência internacionalmente definidos, sendo o financiamento uma via de controle. É por isso que “Têm valor comercial e prestígio os conhecimentos relacionados com os processos de inovação tecnológica e

produção industrial, portadores de maior sentido de competitividade” (SOBRINHO, 2005, p.168). Assim, áreas do conhecimento oriundas das ciências humanas e sociais sofrem, em proporção, grandes cortes de financiamento havendo um declínio tanto quantitativo quanto qualitativo dessas áreas e de suas produções (SOBRINHO, 2000b; GADOTTI, 2012).

Um bom exemplo deste direcionamento seletivo seria a criação pela CAPES da área denominada Ensino, que de forma autoritária fragmentou e dissolveu uma série de campos científicos como a área 46 – Ensino de Ciências, agregando em uma mesma subdivisão da CAPES, uma série de outras áreas que de alguma forma faziam relações com o “ensino de”, como o ensino de medicina, engenharias e etc. Portanto, com a absurda justificativa fundada no senso comum pedagógico de que existia pouca representatividade da produção científica da área 46 no contexto escolar, a imposição da CAPES diluiu o financiamento para a Educação Científica, reduzindo a potencialidade produtiva de um campo em plena expansão. De forma oposta, áreas prioritárias como a farmácia, medicina e engenharias tiveram preservadas seu financiamento e estrutura podendo continuar sua produção simbólica, com a vantagem de agora terem mais recursos, pois pesquisas mais relacionadas ao ensino destas áreas foram retiradas das previsões orçamentárias e realocadas na área de Ensino.

Podemos justificar este e diversos outros direcionamentos de recursos delineados pelo Estado brasileiro no controle orçamentário imposto pelos países centrais via BM, que determinam direta via prescrições econômica e indiretamente via pressão político-econômica não só a quantidade de investimentos público destinados à ciência e à tecnologia nacional como também induzem à um valor específico agregado ao tipo e a qualidade do conhecimento na economia simbólica global (SOBRINHO, 2005; BOURDIEU, 1997) Assim, cada país tem negada sua autonomia, sendo suas possibilidades de produção simbólica definidas externamente determinando o tipo de desenvolvimento científico que lhe é pertinente no cenário da indústria cultural e simbólica global.

De acordo com Ribeiro (2015), quando falamos sobre a relação entre ciência e economia no contexto brasileiro, a produção de conhecimentos está intimamente ligada ao desenvolvimento ainda colonizado da acumulação primitiva do capital nacional, criando uma condição heterônoma, periférica e dependente. Portanto, por traz do discurso da internacionalização da ciência e da universidade brasileira,

por exemplo, ocultam-se intencionalidades de subordinação da produção simbólica e material periférica ao capital financeiro internacional por via, por exemplo, dos direcionamentos dos fundos no âmbito do agronegócio, o principal produto brasileiro imposto na divisão produtiva global. É por isso que para falarmos da ciência nacional e da exploração dos trabalhadores intelectuais acadêmicos é preciso compreendê-los dentro do sistema e dos padrões de excelência impostos pela internacionalização e mercantilização da universidade operacional e de sua produção simbólica articulada ao mercado financeiro global (MOROSINI, USTÁRROZ, 2016).

A esse respeito, Rampinelli e Ouriques (2011), trazem um exemplo importante posto pelo então ministro das Ciências e Tecnologia, Aloizio Mercadante que possibilita a clara percepção da dependência e do ajustamento da ciência nacional às demandas internacionais. Em uma comissão sobre ciência e tecnologia no senado o então ministro disse que quase 80% das pesquisas mundiais sobre a promissora copaíba²⁶ são feitas por pesquisadores brasileiros e publicadas em periódicos internacionais. Entretanto, contraditoriamente nenhuma instituição ou pessoa física brasileira até então possuía alguma patente sobre a copaíba. O ministro então relata que estranhamente dezessete patentes pertenciam aos Estados Unidos, sete à Inglaterra e três à China. Desta forma, para os autores, esse exemplo é sintomático pois revela um sistema em que os pesquisadores das Ciências Biológicas, a fim de reconhecimento internacional individual ou de seus grupos de pesquisa, acabam por publicar em revistas internacionais sem questionar o uso de tal produção simbólica para o cenário nacional e internacional. Desconsidera-se que nos países centrais, coincidentemente os países das revistas tidas como “internacionais”, ao contrário do Brasil, que concentra sua produção científica nas universidades públicas (AMARAL, 2000), a produção simbólica está muito mais articulada a um complexo sistema entre empresas privadas multinacionais e o Estado nação. Assim, pesquisadores de todo o mundo, inclusive brasileiros ao publicar desatentamente em periódicos internacionais produzem pesquisas com dinheiro público nacional,

²⁶ *Copaifera langsdorffii* Desf popularmente conhecida como copaíba, é uma árvore pertencente à família das Fabáceas de ampla distribuição no Brasil que é comumente utilizada na extração de óleos cujas propriedades tem se mostrado medicinais e, portanto, sendo explorada economicamente (FREITAS, OLIVEIRA, 2002; MASSON, SALVADOR, POLIZELLO, 2013)

embora o interesse despertado em patentes esteja concentrado não nos países de origem das pesquisas, mas nos países detentores dos critérios de qualidade e excelência, que acabam selecionando para a publicação as pesquisas mais promissoras economicamente e ainda muitas vezes cobrando taxas dos pesquisadores.

Partindo do trabalho já realizado pelos pesquisadores brasileiros, seus recursos pessoais e dos gastos do fundo público nacional, as empresas multinacionais em associação ao mercado simbólico internacional, por intermédio de patentes se apoderam do conhecimento produzido, em sua maior parte nas estruturas universitárias públicas brasileiras, criam um produto que, muitas vezes, acaba sendo importado e vendido em nossas farmácias e supermercados. Assim, mesmo tendo produzido os conhecimentos de base do produto comercializado em nosso país, nossos pesquisadores transformam-se apenas nos consumidores, pagando na compra deste produto os royalties para os países estrangeiros (RAMPINELLI, OURIQUES, 2011).

Para Nildo Ouriques, economista e professor associado da UFSC em entrevista cedida ao Instituto Humanitas Unisinus (2015) esse exemplo denuncia a lógica colonial interiorizada na academia brasileira, principalmente quando aponta que “O sujeito fica orgulhoso porque publicou em uma revista em inglês e não entende que isto é a morte científica, a dependência tecnológica e a miséria do nosso país enquanto cria riqueza para os demais países. Isso tudo precisa ser revisado.”. Para o professor, em consonância a Altbach (2015), do ponto de vista da organicidade das universidades frente aos aspectos sociais do país, com o direcionamento da produção às demandas do capital internacional, há uma verdadeira derrota acadêmica, pois, instituições universitárias nunca estiveram tão alienadas em relação aos grandes problemas do Brasil, estando fechadas sobre si mesmas ao centrar suas ações às indicações e intencionalidades da produção simbólica internacional. Portanto, para ele, de forma geral, os universitários suscitados pela internacionalização da ideologia burguesa nos campos científico-disciplinares, associados a um modelo de Estado intervencionista e avaliador inspirado nos ideais meritocráticos do BM, concebem que a academia brasileira não precisa prestar contas à população nem à opinião pública sobre suas ações e achados; apenas à burocracia universitária e seus pares já coadunados pelo sistema de produção simbólica global, objetivando somente alcançar os índices necessários ao sucesso profissional individual. O resultado é um cenário altamente competitivo e produtivista que estende um corporativismo e uma

acomodação acrítica dos pesquisadores/professores universitários, já habituados à histórica dependência intelectual da formação livresca internacional presente na educação superior da academia brasileira (FERNANDES, 1975; MOTOYAMA, 1985; RAMPINELLI, OURIQUES, 2011; ALTBACH, 2015).

Portanto, a partir de um colonialismo intelectual nega-se a produção nacional para a nação, fortalecendo a ideia e a prática de que o fundamental vem do exterior sendo o nacional algo “menor”. O que acaba por refletir-se nos padrões de qualidade da produção científica nacional sempre voltada subservientemente ao cenário internacional global. Assim, coerentemente a lógica neoliberal, não se produz ciência pensando no local regional, este quase sempre ignorado, mas na potencialidade produtiva no âmbito global, mesmo tendo nos problemas locais a potencialidade universal de ação humanizadora e sendo o contribuinte da localidade a fonte real dos recursos financeiros das pesquisas.

A concepção de universidade que a política do Banco Mundial sustenta aprofunda ainda mais o fosso entre países pobres e ricos. Ao invés de promover o intercâmbio e a integração das instituições de um mesmo país, e de estimular a mútua cooperação, provoca a competitividade. Não estimula o aprofundamento dos compromissos com a sociedade a que essa instituição pertence. Ao contrário, nesse cenário de internacionalização e de perda de pertinência, o avanço na pesquisa se acompanha de um relacionamento cada vez mais estreito com instituições de sociedades altamente industrializadas, de integração no mercado “global” do conhecimento, de inserção dessas pequenas frações no fenômeno conhecido como triadização. Globalização [...] mais que mundialização, é triadização. É a tríade Estados Unidos, Japão²⁷ e Europa Ocidental que concentra

27 Apesar de o Japão ainda manter uma alta taxa de crescimento econômico e domínio geopolítico, seu posto no contexto asiático vem sendo substituído pela China e sua potencialidade econômica e produtiva. Portanto, mesmo mudando os polos dos países centrais responsáveis pelo mercado simbólico global, em essência seu funcionamento se mantém o mesmo, vide o exemplo da copaiba.

a maior parte das atividades econômicas e financeiras e o domínio das novas tecnologias, especialmente as de informação, que constituem a base da produção moderna (SOBRINHO, 2000b, p.155)

A principal tendência neoliberal para o ensino superior em todo o mundo subdesenvolvido está na imposição de restrições de recursos orçamentários públicos, na expansão quantitativa em colaboração ao setor privado, na diversificação das estruturas institucionais para modelos mais flexíveis e competitivos orientados a partir das necessidades do mercado e na crescente internacionalização das IES, tanto no que se refere aos padrões de qualidade pelo qual são avaliadas, como pelas interações interinstitucionais e científicas exploratórias em favor dos países dominantes. Apesar do mito de que a ciência deve ser um bem supranacional, inclusivo e que, portanto, deve seguir padrões de qualidade excelência internacionais, para Minto (2014) internacionalizar no contexto brasileiro significa, “[...]ajustar as IES, assim como o que nelas se produz, às regras, valores e diretrizes difundidas no espaço da acumulação de capital em escala mundial, nada tem a ver com uma “inclusão”de todos e de tudo na esfera de realização. (p.349). Portanto, a internacionalização da educação superior se instaura no marco da mundialização do conhecimento e da integração econômica unidirecional a partir dos avanços das tecnologias da informação e comunicação que ampliam a velocidade e a capacidade de dominação simbólica e econômica internacional sobre as universidades nacionais. (SOBRINHO, 2000b; HOSTINS, 2006; BECHI, 2011).

Na lógica extrativista iniciada nos governos de FHC e estruturadas e institucionalizadas no Governo de Lula, a internacionalização das IES está diretamente articulada ao processo de mercantilização da educação superior em prol do capital internacional, de forma que estamos vivenciando um processo de desnacionalização das universidades (OLIVEIRA, 2015). Assim, no governo de Dilma, não só se manteve a mesma lógica de produção acadêmica baseada na financeirização e mercantilização do ES, como esta foi intensificada colocando a educação no posto de destaque frente às exigências dos organismos multilaterais. Para tanto, podemos citar a ampliação da mobilidade internacional com o programa ciência sem fronteiras, destinado primordialmente a área de ciências e tecnologia, a expansão dos campi universitários sem a garantia de manutenção e fomento e a

ampliação da educação profissionalizante e técnica voltada exclusivamente para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2015).

Os focos das diretrizes para a universidade passaram a ser a inovação, o empreendedorismo, a competitividade, a formação, em áreas estratégicas de estudo e pesquisa, a atração de capital humano e a mobilidade internacional (FERREIRA, 2012). Portanto, mesmo presente nos demais governos, é no governo Dilma que fica mais evidente a internacionalização da universidade, ampliando a competição e o corporativismo intra e interinstitucional. Fato este que traz marcas sobre a concepção que os professores universitários possuem sobre si e sobre sua capacidade de produção simbólica. Uma produção cada vez menos comprometida com a transformação da realidade e direcionada a acumulação capitalista. Principalmente quando analisamos o atual contexto nacional pós golpe de 2016 em que houveram reduções ainda maiores de financiamento para a ciência e tecnologia, mesmo em áreas prioritárias, deixando o ambiente mais competitivo e selvagem para todos os agentes universitários (SOBRINHO, 2005). Entretanto, porque, mesmo diante de um mundo cada vez mais concorrencial, se normalizou na universidade que um bem comum da humanidade como a educação, a biodiversidade, ou mesmo a saúde humana, fossem objetos de exploração comercial privada oriunda do estudo de cientistas à frente de instituições públicas de ensino?

Estamos, assim, diante de uma universidade que produz intelectuais sem compromisso ético e social; intelectuais desresponsabilizados diante da realidade social que os cerca, cuja vinculação com o mundo real se dá pelos interesses econômicos e político individuais e corporativos. São especialistas voltados para os seus respectivos “feudos”, à cata de financiamento e recursos materiais que lhes proporcionem status [...] Não importam as fontes dos recursos nem a finalidades sociais do conhecimento produzido, mas sim consegui-lo. [...] Na disputa dos interesses individuais e corporativos, camuflados sob o discurso da “universidade pública”, “interesse público”, “bem comum”, etc., os fins justificam os meios. Prevalece “a política de painelas acadêmicas” de corredor universitário e a publicação a qualquer preço de um texto

qualquer”, os quais se constituem no metro para medir o sucesso universitário”. (SILVA, 2008, p.3)

É no corporativismo dependente que conseguimos explicar a generalizada aceitação do modelo capitalista de produção do conhecimento. Entretanto, não podemos achar que o corporativismo é uma criação da universidade operacional. A partir de Romão (2013) Cunha L. (2007a) Pereira (2009) podemos inferir que o espírito corporativista da universidade está presente na instituição desde sua criação na idade média, alcançando diversificadas intensidades na história da universidade ocidental, sempre de acordo com os acordos sociais, político e econômicos de seu tempo. Nas instituições brasileiras sempre houve uma forte relação com a elite nacional, inspiração para o corporativismo universitário que reproduziu os valores e a estrutura de uma elite dependente para uma universidade fechada em si mesma, produzindo para sua classe social sempre de forma convergente ao Estado burguês também dependente. Logo, desde sua criação, sempre inspirada, ou até mesmo determinada por países capitalistas centrais a universidade sempre negou o acesso e a permanência à sociedade concreta a qual lhe subsidia os recursos.

É nessa lógica que o atual corporativismo universitário é um paradoxo, principalmente se compreendemos as mudanças subsequentes as IES pós reforma universitária de 1968 que ao ampliar o número de agentes institucionais com o mito da massificação do ensino superior, não se alterou sua estrutura ideológica elitista (ROMÃO, 2013). Assim compreendo que o corporativismo da universidade operacional brasileira vem, mesmo que de forma inconsciente, como uma expressão de defesa dos privilégios burgueses da elite brasileira na instituição, mantendo sua hierarquia e os contratos sociais estabelecidos interna e externamente, garantindo assim a reprodutibilidade da universidade e do *status quo*. Entretanto, os próprios agentes dessa reprodução – alunos, técnicos e principalmente professores – não percebem neste modelo as diversas situações de opressão e alienação a qual vivenciam na instituição, naturalizando um modelo hermético, rígido e burocratizado de universidade, sempre baseada em uma relação de troca e de favoritismos. Assim, cabe aos sujeitos apenas a adaptação para a manutenção de seus supostos privilégios, retribuindo os favoritismos e perpetuando o acerto de contas acadêmico (SILVA, 2008).

A alienação é tão intensa que os professores da universidade operacional não se reconhecem como classe trabalhadora, confundindo-se enquanto classe burguesa supervalorizados em uma sociedade do conhecimento, sem perceber que, mesmo em instituições públicas, a partir do neoliberalismo não detém os meios de produção simbólica e material inerentes a estrutura universitária, sendo explorados para alcançar os índices de produção impostos a universidade. Portanto, são ludibriados por uma ideologia neoliberal e cientificista conservadora que, através dos salários e do status acadêmico comparativamente altos em relação às demais profissões brasileiras, ampliam seu poder de consumo e legitimam um suposto e ilegítimo distanciamento da classe trabalhadora. E para tanto, pagam um preço expresso na subserviência à academia e suas diversas atividades, seus prazos, tempos, a competição, aos índices de impacto e produtividade, a ineficiências burocráticas, ao isolamento, e nas relações abusivas institucionalmente aceitas na legitimação hierárquica falsamente meritocrática. Alienados, não percebem que sua suposta autonomia universitária sempre foi uma autonomia formal, uma ilusão regulada pela intencionalidade mais ampla do Estado e, por via deste, do mercado e que, portanto, não são os verdadeiros sujeitos de uma norma coletiva democraticamente concebida pelos sujeitos da instituição. Acabam por ser transformados em instrumentos de intencionalidades internacionais que definem quais os pressupostos, estrutura e função devem ser aplicados à produção da máquina acadêmica em que atuam.

Para tanto, de acordo com Chauí, (2001), Silva (2008) Romão (2013) foi necessário desenvolver ao longo da história da universidade uma série de vícios como: o elitismo estrutural e cultural, que distancia a universidade da sociedade; o credencialismo funcional para o capital humano, que descaracteriza na emissão de títulos técnico profissionais os objetivos articulados a formação humana mais ampla da instituição; a fragmentação e especialização dos saberes como modos operandi da intensificação da produtividade acadêmica e por último, uma miopia em relação aos conhecimentos produzidos fora dos muros da universidade construída à base do cientificismo como instrumento de legitimação sociocultural em defesa da sociabilidade burguesa. A consequência é uma universidade que, do ponto de vista emancipador, não está organicamente presente na sociedade brasileira, revelando uma operacionalidade distanciada da realidade nacional concreta a qual lhe

sustenta, impossibilitando tanto a reflexão crítica, quanto a ação transformadora de seus agentes.

2.3.3. Efeitos desumanizadores do produtivismo acadêmico sobre a docência universitária

Retomando o que foi discutido até então, concordamos com Pimenta, A. (2014) ao apontar que o saber intelectual é mais um elemento constituinte das estruturas de poder. Assim, podemos perceber que não é casual a negligência com a produção simbólica nacional por parte das políticas públicas de financiamento. O que insere a produção do conhecimento a partir dos parâmetros da OMC, em um projeto de sociedade voltada aos interesses econômicos dos países centrais, nada preocupados com a transformação da realidade brasileira. É por isso que dentro dos parâmetros de internacionalização e de mercantilização da educação superior pública, a ciência nacional concebida como uma força produtiva, precisa ser controlada e explorada para desenvolver a quantidade e o tipo de conhecimento demandado pelo mercado simbólico global, conservando os papéis nacionais na geopolítica econômica internacional. E é nessa lógica que objetivando a inovação é preciso alterar e controlar a cultura acadêmica nacional e, em consequência, o docente universitário que nela atua (MAUÉS, SOUZA, 2016).

Mas como realizar o controle de um empreendimento que supostamente seria coletivo? Como controlar sujeitos que defendem uma suposta autonomia? Como direcionar e explorar a ação individual de cada pesquisador às necessidades simbólicas do capital? Analisando esses questionamentos me parece que a resposta, mais uma vez centra-se de forma meritocrática nos processos impostos pelo MEC de avaliação institucional e individual a cada professor universitário, sempre coadunados ao financiamento para a pesquisa em favor da competição interna e interinstitucional. Processos estes inseridos em uma cultura cientificista e contexto ideológico fortemente excludente e corporativista, já conquistado pelo individualismo e pela competição neoliberal presentes na formação e no cotidiano acadêmico da universidade operacional brasileira (CHAUÍ, 2000; GADOTTI, 2012).

Já assumimos que as políticas públicas de avaliação que tomam os resultados de produtividade e demais indicadores de qualidade são os principais instrumentos para a organização e o planejamento de ações

institucionais das IES, principalmente no que se refere aos professores universitários, no âmbito tanto de sua contratação quanto de sua carreira acadêmica (SILVA, 2015). Nessa lógica, se faz necessário refletir sobre o conceito de qualidade concebida no bojo da mítica sociedade do conhecimento e da universidade operacional. A esse respeito, Morosini e Ustároz (2016) compreendem a centralidade da inovação como o principal parâmetro de qualidade em avaliações destinadas ao ES. Nesse contexto a qualidade é uma medida de competência e excelência frente à inovação, cujo critério é a capacidade produtiva de atender às necessidades da economia e do desenvolvimento do capital humano. Por isso explica Chauí (2000) a medida de produtividade, ou qualidade, obedece a três critérios basilares. São eles: “quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo.” (CHAUÍ, 2000, p.216). Como aponta a própria autora, não se discutem para quem se produz o conhecimento, com quais objetivos e justificativas, nem mesmo sobre o que ele é ou como seria a melhor forma ética de produzi-lo, acarretando, por exemplo, em situações como a apresentada pela produção simbólica da copaíba (RAMPINELLI, OURIQUES, 2011).

Para que a produção do conhecimento seja operacionalmente ampliada em uma direção específica é preciso planificar a produção humana beirando a um *modus operante* maquinal e reproduzível na universidade em que há “[...] uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade (CHAUÍ, 2000, p.216). E é nessa inversão que opera os indicadores de qualidade do INEP/MEC (SOBRINHO, 2000b; 2005; GADOTTI, 2012; PIMENTA, A., 2014). De acordo com a Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007, art. 33-B, os indicadores de qualidade têm como base o Enade, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) instituído pela Portaria nº 4, de 5 de agosto de 2008, e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), instituído pela Portaria nº 12, de 5 de setembro de 2008, coletados segundo metodologia própria, aprovada pela CONAES atendendo os parâmetros da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 que institui o SINAES (INEP, 2018). A partir destes indicadores ao analisar os objetivos e o escopo das avaliações percebemos exatamente essa inversão de valores e a noção de qualidade relatadas por Chauí (2000). Como já apontado, o SINAES tem efeito sobre a possibilidade de credenciamento de cursos e de instituições e, portanto, tem afetado em muito o que se entende por

docência universitária (PIMENTA, A., 2014). Quando relatamos esta influência não estamos apenas pensando na formação de mão de obra para o mercado neoliberal, mas também sobre a própria produção do conhecimento na universidade operacional. Se analisarmos o cálculo anual do IGC são levados em conta os seguintes aspectos:

1. Média dos CPCs do último triênio, relativos aos cursos avaliados da instituição, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados;
2. Média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes;
3. Distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu. (INEP, 2018, grifo meu)

Logo, a partir dessa legislação e diretrizes podemos tecer alguns comentários. O primeiro é que os elementos avaliados parecem se concentrar na quantidade de matrículas e de conhecimento produzido, o que é coerente com os objetivos quantitativos de um Estado avaliador em prol do capital. O segundo ponto é que a produção de conhecimento é concebida apenas na pós-graduação, desconsiderando a pesquisa feita na graduação ou mesmo a produção de conhecimento oriunda do ensino, restringindo a formação na graduação à produção técnica de recursos humanos para o mercado de trabalho. E o terceiro ponto, articulado aos demais é a forma com que os sistemas de avaliação sobrevalorizam o desempenho das IES em atividades de pesquisa em detrimento das demais funções universitárias, principalmente em avaliações direcionadas aos docentes, criando uma cultura institucional de prestígio e valorização dos professores que a realizam. Portanto, devido a essa cultura institucional “Ser pesquisador tornou-se mais importante do que ser professor.” (MOROSINI, USTÁRROZ, 2016, p.38-39), e ser professor parece ser a mera garantia burocrática de matrículas e de concluintes titulados, ignorando o processo formativo presente em todos

os elementos do quadripé universitário. Assim ao mesmo tempo em que o MEC, vem se utilizando do credenciamento como uma medida de pressão e controle das IES às suas intencionalidades científicas e tecnicistas, enrijecem-se burocraticamente os cursos para garantir as metas pretendidas pela avaliação impossibilitando a criação de modelos e objetivos diferenciados de formação (GADOTTI, 2012).

O mesmo processo vem ocorrendo lentamente desde 1979 com os cursos da pós-graduações que tem seu financiamento e sua autonomia financeira condicionada à avaliações periódicas realizadas pela CAPES que, a partir de critérios burocráticos frente aos títulos dos trabalhos e a quantidade de produção científica dos programas emitem um juízo de valor e conceitos sobre o curso sem refletir sobre a qualidade efetiva de tal produção, ou mesmo da formação que estes cursos viabilizam. Dias Sobrinho (2005) analisa essa situação, afirmando que, se antes a preocupação era formação integral do ser humano e a produção de conhecimentos de alto valor civilizatório, hoje a preocupação reside na ampliação da competência individual norteado a partir de um financiamento estratégico em direção às questões econômicas. De acordo com Bianchetti e Zuin, (2012) esse controle centralizado da CAPES sobre a pesquisa científica se intensificou na década de 1990 no governo Collor de Melo em que houve uma mudança de seu foco original sobre a formação de professores para a formação de pesquisadores. Para os autores esse redirecionamento para uma avaliação de caráter tutelar e punitiva somente foi possível na passagem do órgão à condição de Fundação. Enquanto tal, seu estatuto jurídico conta com orçamento próprio dos recursos frente ao fomento à pesquisa e à projetos, o que possibilita que o órgão possa induzir ações objetivando resultados mensuráveis para gerir seus recursos. Assim, mesmo no governo Collor de Mello, abriu-se a prerrogativa, explorada a partir de Itamar Franco e intensificada progressivamente nos governos de FHC, Lula e Dilma de correlacionar a avaliação ao fomento, que no contexto neoliberal tornam-se instrumentos de controle na busca por resultados em quantidade e qualidade específica. Portanto, para os autores a CAPES tem como função

[...] tornar mais visível o desempenho dos Programas a partir dos índices, das repercussões das pesquisas em termos de publicações e de impacto destas, nos rankings nacional e,

principalmente, internacionais. A imposição de um modelo de acompanhamento anual dos programas e de avaliação trienal, com aura de legitimação por ser efetivado pelos pares e por contar com a ‘arma’ do fomento como “espada de Dêmocles”, garantirá que da produção se passe a falar em produtividade e esta venha a se metamorfosear em produtivismo,” (BIANCHETTI, ZUIN, 2012 p.67).

O resultado é um olhar centralizado sobre a quantidade de produto simbólico produzido e os métodos de intensificação de sua produção desconsiderando as condições de produção, os fundamentos desta, suas justificativas e o processo formativo a ela atrelado. Com o interesse único sobre o produto simbólico, ou seja, as teses e dissertações e os artigos subsequentes, instaura-se uma competição entre os próprios programas de pós-graduação de uma mesma área criando arenas científicas que forçosamente induzem a um aceleração das pesquisas e à um produtivismo acadêmico (HOSTINS, 2006; GADOTTI, 2012; BIANCHETTI, ZUIN, 2012; PIMENTA, A. 2014). Já em áreas diferentes, ao comparar resultados, o processo avaliativo acaba estendendo valores e demandas que silenciam e homogeneizam as especificidades de cada área, pois a regra do jogo na avaliação é uma só, independente dos participantes, de seu contexto ou mesmo da natureza de sua produção simbólica ou objeto de investigação.

Pimenta, A. (2014), ao analisar os programas de pós-graduação da área de Educação, sua produção e os vínculos relacionados a avaliação realizada pelo Ministério da Educação através da CAPES e do Conselho Nacional de Educação (CNE), chega a considerações similares frente ao controle da produção simbólica realizado pelo órgão de fomento. “É fato que esse modelo avaliativo e classificatório tem assombrado a pós-graduação no Brasil e vitimizado seus professores. [...] (PIMENTA, A. 2014, p.78). Portanto, percebemos que, ao tomarmos os critérios quantitativos de acompanhamento e avaliação da CAPES desarticulados das especificidades das diversas áreas de conhecimento, e de um processo auto avaliativo concreto e pertinente podemos extrapolar suas conclusões para a avaliação geral dos programas de pós-graduação, articulando-os a um sistema conservador global de exercício do poder pela produção do saber (HOSTINS, 2006).

De acordo com Hazelkorn (2010), em uma economia globalizada ninguém está imune frente a essa hegemonia. Existem

evidências claras de que diferentes IES em várias regiões do mundo estão operando similarmente como empreendimentos estratégicos sobre a produção do conhecimento enquanto chave para a competitividade nacional e internacional. Uma dessas evidências são os próprios *rankings* globais de educação superior e sua influência sobre a definição de um modelo padrão de metas e objetivos institucionais. Modelo este baseado na “marketização” da educação superior, racionalização das instituições de ensino, profissionalização de seus serviços, gestão meritocrática de pessoal docente e de suas atividades institucionais (HAZELKORN, 2010). Assim, no sistema implementado no Brasil, o Plano Nacional de Pós-Graduação, a partir das demandas do quadro econômico nacional, indica as políticas e metas para os estudos no país e a CAPES avalia tais pressupostos junto aos cursos de forma que, além de aferir a qualidade aos programas, deve trabalhar para melhorar seus índices de produtividade acadêmica pelos mesmos padrões de excelência e qualidade quantitativos internacionalmente impostos (HOSTINS, 2006). O resultado é a classificação meritocrática²⁸ realizada por um comitê acadêmico selecionado pela CAPES frente aos programas e cursos de pós-graduação, que são classificados em notas sem considerar a centralidade de seus processos formativos.

O que defendo, portanto, é que, diante dos atuais ataques neoliberais e os cerceamentos frente a capacidade humana de produzir cultura (FREIRE, 2005), já é hora de a formação humanizadora ser o objetivo fundamental da universidade (GATTI, 2016) e, portanto, dos processos de produção simbólica e material que ali ocorrem. Concordo com Santiago e Batista Neto (2011) ao apontar o pensamento de Freire (2005; 2007; 2008; 2011a) como um possível norte que ao conceber a humanização enquanto finalidade da educação também concebe a prática educativa como prática social circunscrita à contextos formais, não formais e informais que são permeados e atravessados por contradições, conflitos e tensões. Tais elementos ao serem enfrentados e não silenciados exigem uma posição e, portanto, ação dos sujeitos que deles sofrem. Emanada daí seu caráter transformador na medida em que se desvela historicamente a natureza inconclusa do ser humano e, portanto, a necessidade de uma permanente educação enquanto busca, para resistir

28 Tomando os índices de produtividade acadêmica como base cria-se um sistema de classificação dos programas de pós graduação em uma escala de 1 a 7 como indicativo de qualidade e excelência dos cursos (BRASIL, 2010).

e transformar a condição contraditória em que os sujeitos estão imersos. E para que estes emergjam é preciso urgentemente que se denuncie que, como instituições operacionais mais de pesquisa do que de ensino, as universidades influenciadas pela intencionalidade avaliativa do BM deixaram sua essência formativa e passaram a ser fábricas de conhecimento administrado. Um conhecimento que é produzido pela desumanização dos professores universitários, seus alunos e que também é negado aos próprios brasileiros que deveriam ter acesso tanto pelo direito universal à cultura quanto pelo fato de serem os principais contribuintes financeiros dessa produção.

Precisamos ressignificar e complexificar a produção simbólica nacional, e compreendê-la não como algo de interesse apenas científico-disciplinar restrito aos muros da universidade ou ao mercado simbólico globalizado, mas como um elemento central ao desenvolvimento humanizador da sociedade brasileira em trânsito (FREIRE, 1962; 2011d). É preciso compreender que o conhecimento é consequência de um processo formativo e não o contrário, e que, portanto, o ciclo gnosiológico (FREIRE, 2011a) não pode ser fragmentado, apressado, ou mesmo negado, sob a pena da atividade humana tornar-se um ativismo isento de reflexão crítica em uma formação desumanizadora. O valor do conhecimento, portanto não está na sua potencialidade econômica, mas no processo mesmo de sua produção, enquanto consequência de uma relação de enfrentamento problematizador dos sujeitos na e com a realidade. Um enfrentamento que é essencialmente educativo e, portanto, transformador, tanto da realidade como do sujeito que o realiza (FREIRE, 2005). O que está em jogo então é a capacidade de o ser humano, enquanto sujeito inconcluso em permanente processo de busca, manter-se humano, de não se tornar objeto, um mero instrumento intelectualizado da maquinal produção simbólica nacional. Entretanto, as avaliações produtivistas externas da CAPES e do BM ainda definem não apenas o credenciamento dos programas, como condicionam as políticas de gestão e financiamento dos mesmos, destacando os agentes da produção simbólica de sua vocação ontológica de conhecer e transformar-se no e com o mundo (FREIRE, 2005) para dedicarem suas vidas ao sempre acelerado desenvolvimento desumanizador no e pelo conhecimento em favor do capital.

Logo, em um contexto neoliberal de permanente contenção de gastos, o sistema de avaliação da CAPES transforma-se em um sistema meritocrático não só classificatório, mas corporativo, comparativo e competitivo em que, ao mesmo tempo que eleva a importância dos

professores alimentando seu ego em suas relações de dependência e de trocas simbólicas e materiais, cerceia e controla suas práticas de produção simbólica e formativa (PIMENTA, A., 2014). Práticas estas que, ao serem reproduzidas na academia operacional, influem sobre a própria identidade do professor universitário. A esse respeito Silva (2015) ao analisar os instrumentos de avaliação institucional externos propostos pela CAPES aponta a criação homogeneizadora de um perfil docente requerido e imposto nos processos de avaliação que contam com as seguintes características:

- a) Deve ter uma experiência profissional na área de formação inicial;
- b) Deve ter experiência no magistério superior de pelo menos 2 (dois) ou 3 (três) anos, dependendo do curso;
- c) Estar sempre atualizado com os conteúdos curriculares e com o material de apoio, mantendo em dia o acervo da biblioteca em conformidade com o que foi planejado;
- d) Associar suas aulas e as atividades desenvolvidas com os alunos, dentro e fora da sala de aula, de forma coerente com o perfil do egresso desejado no projeto pedagógico do curso;
- e) Buscar sempre a interdisciplinaridade, desenvolvendo o espírito científico e crítico do aluno, visando a formação de sujeitos autônomos e cidadãos;
- f) Estimular a participação dos acadêmicos em eventos externos, auxiliando na organização, relacionando os conteúdos e experiências desses com suas aulas, sempre que possível;
- g) Ter cursado uma pós-graduação *stricto sensu*, preferencialmente obtendo o título de doutorado;
- h) Realizar a pesquisa institucionalizada alinhada com as políticas de pesquisa e iniciação científica da instituição, resultando em 9 (nove) produções, no mínimo, a cada 3 (três) anos.
- i) Orientar os acadêmicos na iniciação científica e nos trabalhos de conclusão de curso;
- j) Participar, sempre que possível, de atividades de extensão;
- k) Ser contratado sob o regime de trabalho de tempo integral ou parcial;
- l) Atuar com um número de acadêmicos compatível em espaços físicos adequados para suas atividades, tendo todo o suporte estrutural para

tanto; m) Participar ativamente da instituição das reuniões de colegiado, de curso ou de outras instâncias superiores, garantindo a sua colaboração nos debates e na tomada de decisões relevantes da Universidade. (SILVA, 2015, p.43016).

Em sua maioria, tais características de fato são desejáveis a um professor que pretende integrar-se ativamente com a instituição em todas as suas dimensões balizando-se no “quadripé” universitário como o eixo de sua ação. Entretanto, o processo avaliativo desconsidera a intencionalidade docente homogeneizando e sobrepondo as funções da instituição sobre as ações individuais dos professores, ao mesmo tempo que naturaliza a intensificação do trabalho e das exigências sobre o profissional. Apesar de o docente que realize o “quadripé” com excelência ser requerido pelas políticas públicas, é pertinente pensar que dentre diversos motivos, nem todo professor universitário deseja ser pesquisador, que nem todo pesquisador universitário almeje ser professor ou que mesmo assim, não queiram realizar atividades de extensão e gestão (BALZAN, 2000; SOBRINHO, 2005). Parece que no processo avaliativo essas não são questões em aberto, sendo a valorização docente atrelada a pontuação em todas as categorias do quadripé com primazia sobre à pesquisa, de forma que apresente resultados satisfatórios na competição simbólica interinstitucional e internacional.

Assim, em um contexto globalizado, a concepção de docência universitária vem sofrendo múltiplas alterações em suas mais diversas dimensões. No plano da capacitação científico-disciplinar os parâmetros reprodutivista dos campos disciplinares parecem mais claros, mas com a asfixia financeira, a intensificação do trabalho docente e a reorientação mercadológica da produção simbólica, tornam-se insuficientes para atender ao mercado. Portanto, na universidade operacional a produção simbólica é ressignificada na mesma medida em que são ampliadas as exigências de desempenho docente e de excelência na miríade de ações que lhes são requeridas (MOROSINI, 2001). Essa situação ao mesmo tempo que aprofunda a pesquisa como o eixo central da identidade universitária, valoriza social e economicamente o indivíduo professor pesquisador, forjando na e pela competitividade sua identidade docente. Logo, constitui-se em um contexto fluído entre os setores privados e públicos de financiamento o pesquisador empreendedor (CHAUI, 2001; NOVOA, 2007).

Nessa lógica é interessante o apontamento de Nóvoa, (2007) ao dizer que existe uma espécie de paradoxo sobre a docência não importando o nível de ensino em que ela se estabeleça. Para o autor existe uma contradição frente a um retórico discurso de valorização docente, que ao conceber os professores como os agentes responsáveis pela melhora do futuro econômico e social da sociedade, ignora a responsabilidade da instituição de ensino e do Estado sobre a garantia das condições objetivas para esses fins. Assim, ao mesmo tempo em que se reforça o prestígio individual dos docentes e de sua produção, estes são concebidos como culpados pela ineficiência do sistema educacional e científico, criando o mito dos vencedores e competentes dentro e fora da instituição, individualizando os problemas educacionais, culpabilizando os professores e suas áreas científico disciplinares pela ineficiência estrutural e formativa produzida pelo próprio Estado e sua política de asfixia financeira – como podemos notar no caso da dissolução da área 46 da CAPES. Portanto, com a reforma do Estado, este passa de executor à avaliador dos professores de forma que, ao ampliar o controle estatal, mercadológico e científico sobre os mesmos, nega sua autonomia profissional e humana (NOVOA, 2007), instituindo no caso da universidade, uma autonomia formal (CHAUÍ, 2000; 2001). Um formalismo que se opera na desvalorização dos diversos saberes profissionais e culturais do indivíduo professor universitário sobrevalorizando somente aqueles de maior interesse tecnocrático e transformando estes em competências profissionais a serem avaliadas, incentivadas e recompensadas.

De acordo com Wood JR (2016) desde a década de 1990 progressivamente vem acontecendo um aumento da pressão individual por produtividade sobre a pesquisa acadêmica através dos critérios de entrada, avaliação e progressão de carreira na docência universitária. Isso levou a um aumento quantitativo da produção científica nacional, cujo rigor e qualidade social foram considerados duvidosos à época. A partir de tais críticas, intensificaram-se ainda mais os processos de avaliação sobre a produção científica nacional sem alterar o modelo de individualização da produção, de forma que a qualidade foi sobreposta ao rigor pelo espectro apenas administrativo. Logo, é passível a compreensão de Pimenta, A. (2014) e outros autores como Bianchetti e Zuin (2012), Sobrinho, (2005), Chauí (2001), Hostins (2006) e Nóvoa (2015), de que o modelo de avaliação das universidades e de seus programas de Pós-Graduação coadunados a gradativa compatibilização

de plataformas, como a Coleta Capes e a da Plataforma Lattes são orientados pelo modelo do produtivismo acadêmico, e que, portanto, possui uma visão elitista, opressora, conservadora e mercadológica sobre o conhecimento e sua produção.

Uma produção simbólica que nesse modelo produtivista sem dúvida poupa tempo e recursos, mas que para se operacionalizar faz uso da reorganização das áreas científicas a partir de uma espécie de hierarquização competitiva dos programas, docentes e discentes na guerra simbólica sobre a publicação para o capital internacional (BIANCHETTI, ZUIN, 2012; PIMENTA, 2014). O que nos leva a questionar tanto a qualidade da produção simbólica quanto o distanciamento da ciência como processo formativo e humanizador. É por isso que concordo com Silva (2008) ao apontar o Lattes como o exemplo mais marcante frente a transformação da universidade em um mercado acadêmico. De acordo com o autor, dentro dos parâmetros neoliberais de produtividade, a Plataforma Lattes tornou-se uma espécie de instituição avaliadora do status acadêmico individual dos professores universitários e de seus orientandos, sendo a principal referência para as decisões inerentes à vida acadêmica, desde os processos seletivos até mesmo as disputas por financiamento. A plataforma é tão sacralizada na ciência nacional que, “Se você não tem Lattes, simplesmente não existe. E não adianta apenas tê-lo, é preciso atualizá-lo. O que está no Lattes é tomado como verdadeiro, e ponto! Não consta no Lattes, não existe! Eis como nos forçam a adaptação.” (SILVA, 2008, p.6). Cria-se assim em um contexto altamente competitivo, uma lógica meritocrática de autorregulação que, ao individualizar a produção e os benefícios desta, induz a uma busca desenfreada pelo modelo/mito do pesquisador de impacto na sociedade do conhecimento, contribuindo para que na ciência nacional sedimente o reprodutivismo de uma universidade e de uma ciência “nacional” distante de sua sociedade.

Muito mais importante do que a necessária maturação da ideia que gradativamente se converte numa hipótese de pesquisa a ser analisada com paciência e rigor científico, o que de fato interessa é a publicação imediata de determinados dados, num tipo de açodamento que pode ser constatado na atual propagação de produções científicas de pesquisadores que repetem ad nauseam as mesmas conclusões em seus trabalhos. Os detalhes que são exaltados por

tais pesquisadores em seus respectivos textos somente iluminam o mais do mesmo, ou seja, que são particularidades diluídas em trabalhos praticamente idênticos entre si [...] (BIANCHETTI, ZUIN, 2012, p.57)

Portanto, na lógica da Escola de Frankfurt (GIROUX, 1986) esta é a forma de transformar a pesquisa em uma ação administrada indiretamente pelo Estado neoliberal através da avaliação da CAPES que condiciona a competitividade, o individualismo e o produtivismo desde o processo formativo da pós-graduação dos professores universitários até o momento em que estes se tornam orientadores, reproduzindo assim o sistema. Esse sistema de produção simbólica tem efeitos marcantes na individualidade do próprio professor universitário e na constituição de sua docência. Na corrida simbólica, Bianchetti e Zuin (2012) apontam que a produção acadêmica dos professores pesquisadores está mais comprometida com sua autopromoção e, portanto, podemos concordar com Wood Jr (2016) ao salientar que o produtivismo ao alienar o sujeito de seu quefazer (FREIRE, 2005) é um tipo de mentalidade ou comportamento ideologicamente orientado para o capital e fundado na ideia meritocrática do *Publish or Perish* (BIANCHETTI, ZUIN, 2012). Assim,

O ambiente competitivo; o excesso de horas trabalhadas entre aulas, orientações, cursos e palestras; as condições precárias de funcionamento de alguns programas; a delimitação dos temas de pesquisa e do número de publicações; a classificação da revista são algumas das situações que corroboram nessa dinâmica normalizadora. A pressão produtivista é enorme e eestresseante. Publica-se de forma ansiosa todo tipo de texto em periódicos e apresenta-se todo tipo de paper em eventos, numa atormentada corrida por publicações “qualisadas”. O que vale não é a qualidade do artigo e, sim, a qualidade do periódico ou da editora avaliada pela própria capes. O que de fato importa é o estrato de A1 e A2 para publicação internacional, B1 e B2 para nacional, indo até B5 e depois C, o que não

representa grande prestígio. A1 vale 100 pontos e B5 tem peso 10²⁹. (PIMENTA, A, 2014, p.80).

Na esfera acadêmica e institucional o simples fato de livros, artigos científicos e trabalhos apresentados e disponibilizados em anais de congresso serem designados como produtos inseridos em um acelerado processo produtivo já ilustra a conotação mercadológica da atual produção científica. Além disso, ao condicionar a existência e a sobrevivência do pesquisador à quantidade de produção simbólica, podemos inferir que esta torna-se em um meio de desumanização do professor pesquisador na universidade operacional (FREIRE, 2005; BIANCHETTI, ZUIN, 2012). É nesse sistema frenético e opressor de produção e consumo em massa das mercadorias simbólicas e culturais que a ciência renuncia seu potencial crítico, transformando “[...] a academia em uma “fábrica de sardinhas” [...] (WOOD JR, 2016, p.6). De forma que, a partir de todas as pressões normalizadoras da academia, e de fora dela, como as avaliações, o fomento, as credenciais acadêmicas, os rankings burocráticos e institucionais, a pesquisa administrada, a burocratização da docência e das carreiras docentes, são assegurados o pensamento e a ação produtivista, acrítica e conservadora na universidade operacional (APPLE, 2011). É preciso questionar até que ponto os professores universitários estão agindo conscientemente, ou até que ponto estão apenas respondendo diante das infundáveis demandas que lhes são postas cotidianamente. Onde está a diferença entre um posicionamento ativo diante dos elementos condicionantes de seu quefazer e a determinação de seu ser e fazer docente por elementos externos? Até onde podemos construir de fato uma autonomia universitária pautada pela individualização meritocrática de nossas ações? Qual é o impedimento ao trabalho coletivo?

O que a literatura vem apontando é que individualmente os professores pesquisadores da universidade acabam reproduzindo uma espécie de servilismo na relação com seus órgãos superiores, tanto institucionais quanto legais, limitando-se a atender as normas e burocracias impostas sobre a prática cotidiana sem uma reflexão mais

29 Cabe aqui uma autocritica. Este trabalho de tese apesar de fazer a denúncia ao sistema desumanizador presente na universidade está inserido nele e, portanto, possui seus vícios e condicionantes. Por exemplo, a revisão do mesmo contou apenas com artigos qualificados de A1 a B1 pressupondo uma suposta superioridade da qualidade e do rigor científico. Assim, trabalhos de extrema relevância potencialmente foram desconsiderados.

crítica a respeito de seu próprio ser e fazer na universidade (CHAUÍ, 2000; 2001; CUNHA, L., 2000a; 2007c; MOROSINI, 2001; CUNHA, M., 2005; ISAIAS, BOLZAN, 2007; PIMENTA, ALMEIDA, 2011; GADOTTI, 2012. Situação esta que favorece a constituição de um intelectual especialista restrito à sua área e incapaz de compreender o todo de seu contexto de trabalho e campo de atuação. Nessa lógica subserviente, o professor torna-se uma peça cara que detém um saber fragmentado, burocratizado e disciplinado, fundado em uma cientificidade restrita à formulas e conceitos alheios a realidade concreta que ele mesmo vivência (SILVA, 2008). Mesmo que o pesquisador professor empreendedor esteja consciente de seu inacabamento, ainda assim, são pressionados permanentemente à adaptação pelo individualismo e competição, ambas já institucionalizadas na universidade operacional, cedendo as normas práticas e discursivas estabelecidas burocraticamente na universidade e naturalizando sua condição desumanizadora de trabalho (SILVA, 2008).

Em todas as áreas a influência dos organismos superiores é determinante. Se você quer ter a mínima chance de ser agraciado com recursos, vencer um edital, etc. deve se submeter. E não 'basta ser submisso, tem que provar que está a altura do seu gesto, isto é, deve se enquadrar e corresponder às exigências de produtividade. O critério é mercadológico: ganha quem produziu mais, não importa a qualidade do que foi produzido. A injeção de recursos público e privado, num montante talvez sem precedentes, acirra a pressão para que os concorrentes se qualifiquem para conquistá-los. Criam se diferenciações internas, hierarquias mantidas por recursos externos. Os agraciados terão melhores condições para incorporar alunos a projetos e de influencia-los. Poderão manter a clientela e o fato de terem conquistado esta posição fortalece o status de vencedores. Não faltaram mariposas a rondar a luz que irradiam. [...] No mercado universitário, quem não se adapta está condenado a viver apenas do seu próprio salário e a não ter recursos, ainda que tenha projetos merecedores. Claro, a culpa é dele próprio. Os editais e as

oportunidades são para todos e ninguém é culpado por ele não disputar. Se não está apto a concorrência, problema dele. Será lembrado quando se tratar de atividades que não tem remuneração extra. E se alguém lhe oferecer algo que envolva ganho extra e ele recusa em nome de princípios, será, na hipótese condescendente, considerado ingênuo ou chamado ironicamente de “franciscano” dos tempos modernos. (SILVA, 2008, p.4-5)

Nesta lógica perniciosa, “O sonho dourado do sucesso, do reconhecimento dos pares, passa pela aceitação sem resistência ou questionamento da ideologia produtivista.” (SILVA, 2008, p.8). Para garantir a manutenção da competitividade mercadológica no sistema hierárquico e corporativista de poder, cria-se um delírio paranóico sobre a produção cultural na universidade. Portanto, chega até a ser considerado aceitável, seja por ego autopromocional ou pela manutenção da possibilidade de orientações futuras em grupos de pesquisa, que pesquisadores assinem trabalhos independentes de seus alunos para inflar artificialmente sua produção científica. Também é comum fazer uso da lógica da “ciência salame” de forma que a mesma pesquisa seja dividida artificialmente em pequenas partes para suscitar várias publicações diferentes (WOOD JR, 2016). A lógica produtivista está tão naturalizada que o próprio texto presente no relatório científico final chega, em muitos casos, a estar condicionando aos formatos exigidos para a publicação em periódico específicos, desconsiderando a possibilidade ou não de se discutir criticamente o objeto estudado em meras “12 páginas”³⁰. E mesmo os próprios periódicos induzem a

30 Apesar do número total de páginas de um artigo serem variados dependendo do periódico e da área de conhecimento e muitas vezes pouco falarem sobre a qualidade real do texto científico, é fato que em um relato de pesquisa não há espaço suficiente para se discutir todas as dimensões abordadas em um trabalho acadêmico completo, exigindo, portanto, do pesquisador em sua divulgação um esforço de síntese que sempre inclui escolhas, complementações e reducionismos frente aos elementos constituintes de seu trabalho investigativo. Portanto, não podemos confundir a divulgação com a pesquisa em si, sendo comum a produção de artigos de forma emergencial e imediatista para eventos e chamadas públicas de periódicos desvinculados de um rigor e amadurecimento teórico metodológico necessários a uma pesquisa já finalizada.

formatos de trabalhos rápidos e facilmente consumíveis na acelerada taxa de produção acadêmica

Estamos perante a indução de um produtivismo que conduz à banalização de práticas inaceitáveis, como o autoplágio, a autocitação ou o “fatiamento” de artigos. Há mesmo quem se orgulhe de ter publicado centenas e centenas de artigos ao longo da sua vida acadêmica. Será isso uma coroa de glória ou de demência? (NOVOA, 2015, p.267)

Seguindo a mesma lógica de ocultamento das contradições do sistema de produção simbólica na responsabilização individual dos professores universitários apontado por Nóvoa (2007), Bianchetti e Zuin (2012) buscam olhar para o problema da duplicidade de resultados, “o plágio”, de forma mais crítica e ampla. Para os autores os holofotes midiáticos direcionados ao pesquisador que procedeu dessa forma, personalizam o problema como uma questão ética de responsabilidade individual. Na discussão sobre o plágio e o autoplágio oriundos destes casos, o desvio ético não é concebido e analisado sistematicamente como uma resposta à imposição da acelerada intensificação da produção acadêmica. Não se discutem a avidez pelo número cada vez maior de produtos científicos publicados como fator de desempenho de um acadêmico, independente do significado social ou formativo desta produção. O que induz a naturalização do produtivismo acadêmico. Portanto, para os autores não podemos olhar para esses casos de plágio como um mero desvio ético e moral, uma idiosincrasia de um indivíduo, mas como um resultado sistemático e sintomático da compulsão produtivista da academia que, para a sobrevivência do pesquisador, demanda o sacrifício da ciência.

Como aponta Bianchetti e Zuin (2012) de fato talvez seja a hora de eliminarmos o verniz ideológico e social da cultura sobre a produção intelectual da universidade operacional e chama-la pelo papel que de fato vêm desempenhando, ou seja, a de uma mercadoria cultural. Uma mercadoria que como qualquer produto é fruto da exploração da força de trabalho em um contexto mercadológico selvagem, onde só sobrevivem os que produzem sempre mais, perecendo os que não são capazes de obedecer aos critérios hegemonicamente aceitos de produção. Portanto, chega a ser um paradoxo esperar de um ambiente

que não tem na ética universal do ser humano um valor fundante de sua produção simbólica a constituição de sujeitos que tenham como resposta às exigências crescentes do capital, ações menos individualistas e mais comprometidas com a ciência e seu valor epistemológico e social. Assim, na atual universidade operacional

Estamos sujeitos a lógica da concorrência: somos assalariados, submetidos a regra e a normas burocráticas que regem o nosso dia-a-dia. Se, por exemplo, queremos passar de um nível para outro na escala da carreira, devemos apresentar a produção no período e somar o número de pontos exigidos. Se menosprezarmos esse procedimento. Teremos prejuízo financeiro acumulado. A necessidade de “pontuar” transforma a vida acadêmica numa espécie de contabilidade, na qual tudo o que fazemos é quantificado. Portanto, torna-se mais importante somar pontos do que a atividade em si. Publicar um artigo passa a ser muito mais uma necessidade administrativa, na medida em que vale “x” pontos para subir de carreira. A produtividade pressupõe quantidade. [...] A linha de montagem fordista-taylorista acadêmica produz coisas sem sentido, cujo principal objetivo é simplesmente atender demanda por mais e mais “artigos”, “livros”, etc. dos organismos governamentais e privados que injetam dinheiro nas artérias da universidade. (SILVA, 2008, p.4)

São vários os trabalhos que vêm apontando o prolongamento e a intensificação da jornada de trabalho para atender principalmente às exigências da pós-graduação, de forma que esta situação tem comprometido a vida pessoal e a atuação científica do docente (CARLOTTO, 2002; SILVA, 2008; SANTANA, 2011; PIMENTA, ALMEIDA, 2011; ANDRADE; CARDOSO, 2012; BIANCHETTI, ZUIN, 2012; GADOTTI, 2012; COSTA, *et al.* 2013; GENNARI, 2015; VIANA, MACHADO, 2016). A docência individualizada e lançada numa corrida desenfreada para conquistar posições, status e recursos materiais pode ser entendida como uma “roda viva” desumanizadora. Uma docência que concebe a dicotomia entre o processo de produção simbólica e a formação humana intencional e, portanto, educativa. É por

isso que, além de desfigurar a ciência, a burocratização da docência sacrifica o próprio pesquisador em um ambiente acadêmico cada vez mais mecânico, corporativo, eestresseante e deprimente.

São essas as condições que vêm causando prejuízos, não só a saúde física, mas também a saúde mental e emocional do professorado. O que na literatura vem sendo chamado de síndrome de *Burnout*, fazendo alusão a uma chama que se extingue tamanho o esgotamento do trabalhador intelectual. De acordo com Gennari (2015), a síndrome de *burnout* possui três dimensões interdependentes:

1. A exaustão emocional. Quem ensina sente que os recursos para responder aos desafios do trabalho se esgotaram, que não há como dar mais de si mesmo e que faltam energias para lidar com as frustrações diárias. Aos poucos, momentos de raiva, de hipersensibilidade ou de dificuldade em controlar as próprias emoções abrem as portas à persistência de um humor depressivo, à desesperança e a um crescente sentimento de impotência. Na medida em que estas percepções vão ganhando corpo, o docente desenvolve uma interpretação distorcida da realidade que se alimenta da exaustão emocional e transforma o lecionar em calvário diário;
2. A despersonalização. Trata-se de um processo pelo qual o vínculo afetivo com alunos e colegas é substituído por uma relação fria, insensível, distante e impessoal. Aos poucos, o indivíduo passa a desenvolver sentimentos negativos e atitudes cínicas em relação às pessoas que o cercam o que leva à incapacidade de interagir com os demais em meio a crescentes manifestações de ansiedade, irritabilidade, desmotivação, descomprometimento e uma conduta voltada a si mesmo. O círculo vicioso da despersonalização se alimenta dos fatores eestresseantes que apontamos acima, das distorções provocadas pela exaustão emocional e das atitudes dos colegas que não poupam adjetivos negativos para condenar as mudanças constatadas nas relações interpessoais;
3. A baixa realização no trabalho. Com pouco êxito no trabalho, professores e professoras

experimentam o declínio do seu sentimento de competência, avaliam-se permanentemente de forma negativa e tornam-se cada vez mais insatisfeitos com o próprio desempenho profissional. A ausência do sentimento de realização diminui as expectativas pessoais em relação ao trabalho enquanto as sensações de fracasso instalam um processo de crescente auto depreciação. (GENNARI, 2015, p.9-10)

Estresse, angústia, desconforto, sobrecarga e intensificação do trabalho, redução de tempo, assédio moral, produtivismo, competição, pressão permanente, publicação, Qualis, índice de produtividade, Lattes, busca por bolsas e mais bolsas, ranqueamento institucional, cansaço, punição, doenças físicas e mentais (BIANCHETTI; MACHADO, 2009), são só alguns fatores e situações presentes no cotidiano desumanizador dos professores universitários que traduzem seu sofrimento e insatisfação. Sentimentos estes que muitas vezes não compreendem sua origem, que naturalizam tais situações e elementos como intrínsecos ao contexto universitário e a profissão docente. A pressão mercadológica é tão grande que,

Não sobra tempo para o professor se dedicar à sua família, ter uma vida social e cultural saudável, se dedicar ao cuidado da saúde desenvolvendo uma atividade física, situação que se agrava por conta da desvalorização imposta à categoria dos profissionais do magistério. (VIANA, MACHADO, 2016, p.56-57).

A partir do que foi explanado até aqui percebemos o quanto a universidade brasileira, já fragilizada pelo autoritarismo do Estado de exceção da ditadura militar, cedeu frente à ideologia neoliberal intensificando seus efeitos sobre a docência universitária em suas múltiplas dimensões. Nesse processo de invasão, conquista e manipulação neoliberal percebemos como os professores universitários, enquanto trabalhadores intelectuais estão sendo controlados a serviço do capital, descolados de sua identidade coletiva ao ponto de colocarem em risco tanto sua saúde mental quanto física. Nos próximos capítulos tentaremos confrontar uma visão ideal e alternativa de universidade com a estrutura e as consequências de uma universidade operacional concreta

e questionar mais objetivamente os elementos que condicionam a constituição da docência universitária.

CAPITULO 3 – ENTRE O IDEAL POPULAR E O REAL OPERACIONAL: PROBLEMATIZANDO O SENSO COMUM PEDAGÓGICO NA REPRODUÇÃO CIENTÍFICO- DISCIPLINAR PARA A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.

*“É na inconclusão do ser, que se sabe como tal,
que se funda a educação como processo
permanente. Mulheres e homens se tornaram
educáveis na medida que se reconhecem
inacabados.”*

Paulo Freire

Como podemos perceber até o momento em nosso trabalho, do ponto de vista histórico, legislativo e institucional, para além do mito da autonomia universitária, o contexto universitário brasileiro vem se modificando intensamente nos últimos 30 anos em direção ao projeto neoliberal de universidade, causando a desumanização de todos os seus agentes. Em especial aos professores, que se veem quase que determinados por um conjunto de demandas que, devido a um falso e constante senso de urgência, mascaram o cientificismo, a intensificação, a competição, a burocratização, a proletarização, o individualismo e a solidão da docência universitária em prol do capital (ISAIA; BOLZAN, 2007). Esta preocupante e silenciada situação precisa ser amplamente discutida a fim de melhor compreendermos suas origens e seu *modus operandi* para não naturalizarmos de forma fatalista a atual condição da universidade brasileira.

3.1. A UNIVERSIDADE POPULAR E A DOCÊNCIA HUMANIZADORA: POSSÍVEIS ALTERNATIVAS À DESUMANIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE OPERACIONAL.

Não podemos perecer sob a ideia de que tudo está perdido frente a esse modelo operacional de universidade. É preciso desenvolver um quefazer de resistência crítico-transformadora que não dicotomiza as ações a nível individual das ações coletivas e institucionais. É preciso mudar esse modelo de universidade, que oprime tanto seus agentes quanto a sociedade a qual lhe provém. É preciso buscar alternativas frente a essas denúncias problematizando o contexto de trabalho e de formação na instituição. É nessa lógica que defendo a tese de que não só

a constituição desumanizadora da docência universitária na universidade operacional brasileira existe objetivamente, como esta precisa ser rigorosamente enfrentada, não só academicamente como concretamente no cotidiano das práticas já institucionalizadas na universidade. É preciso lutar pela possibilidade de privilegiar um trabalho docente que seja significativo a todos os sujeitos a ele relacionados, distante do mito ansiolítico de uma qualidade produtivista, de forma que não se reduza o necessário tempo com a família, o lazer e o ócio (CORRÊA, et al., 2011; WOOD JR, 2012).

O que proponho não é inédito, já existem diversos movimentos nesse sentido, como o caso do *Slow Science*³¹, um movimento francês que resiste à *fast Science*, ao compreender que o mundo da ciência, independentemente de suas fronteiras científicas e nacionais, é vítima da selvagem competição capitalista. Assim, tal movimento se opõe à produção cientificista que distancia crescentemente o empreendimento científico de seus valores epistemológicos como o rigor, a honestidade e a humildade epistêmica e a ética da ciência e na ciência, bem como, negligencia a busca pelo reconhecimento da objetividade e o compromisso com a construção de uma verdade histórica. Apesar deste movimento ainda estar distante das universidades brasileiras, isso mostra que não estamos sozinhos nessa luta.

Na verdade, se pensarmos mais concretamente no contexto brasileiro, felizmente já existem alguns modelos institucionais alternativos. Como por exemplo IFES que por surgirem de demandas sociais, se pretendem divergentes ao modo operacional e que, portanto, até o momento, podem ser consideradas universidades populares³², como é o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira que, ao menos do ponto de vista discursivo, podem representar ideais de universidade pautados na crítica e na educação popular. Apesar de distintas entre si, ambas convergem na ideia de que a educação superior precisa produzir conhecimentos e formação com pertinência social, política e científica frente às diversas carências de uma sociedade em trânsito, como é o caso da brasileira (FREIRE, 1968; 2011b; 2011d; SILVA, 2017). Logo, essa pertinência requer a busca concreta pela verdadeira autonomia universitária na identificação e ação frente às

31 Acesso em: <http://slow-science.org/>

32 O Popular inscrito aqui está no sentido latino do termo que significa aquilo que é pertencente ao povo (BRANDÃO; STRECK, 2006).

demandas sociais do povo brasileiro e não apenas econômicas do mercado simbólico global. O que exigiria uma ampla participação democrática de seus agentes educadores – professores, professores pesquisadores, pesquisadores, estudantes e técnicos administrativos – na definição verdadeiramente democrática das prioridades sociais, culturais, políticas e econômicas, vinculadas ao quadripé universitário e, portanto, ao projeto político pedagógico da instituição frente à sociedade que se quer construir.

Em outras palavras, é preciso instaurar uma ética da responsabilidade social que vincule os atores acadêmicos e os agentes da sociedade civil organizada às agendas públicas realmente voltadas ao atendimento das demandas das populações, e não à legitimação do mercantilismo da globalização neoliberal. (SOBRINHO, 2005, p.170 -171).

Isto nos remete a minimamente explicitar algumas ações e princípios do que compreendo ser necessário à transformação de uma universidade operacional em uma universidade verdadeiramente popular, redefinindo sua compreensão de excelência e qualidade. É nessa lógica que tomo o conceito de qualidade proposto por Freire (2014b) como a capacidade histórica das instituições de ensino tornarem-se espaços alegres, críticos e comprometidos com o outro oprimido e interdito em sua capacidade humana de existir e agir, desvelando a objetiva realidade desigual em que vivemos. Portanto, a universidade torna-se verdadeiramente popular quando é capaz de construir junto à massa de pessoas um povo (FREIRE, 1962). Sujeitos que lutam a cada dia e em cada ação por uma sociedade mais justa, igualitária e solidária a todos os cidadãos brasileiros.

Entretanto, como criar pontes entre uma universidade operacional e uma universidade popular organicamente articulada a sociedade brasileira? De forma convergente, para Barnett (2002) Severino (2009) e Pimenta e Anastasiou (2014), dentre outros, é preciso insistir na universidade enquanto instituição social (CHAUÍ, 2000), pois tal designação permite à sociedade exigir o papel institucional da universidade em dotar seus agentes da capacidade de percepção, análise e enfrentamento das contradições presentes na realidade intra e extra institucional. Para tanto, são várias as alternativas formativas e

profissionais, mas aqui acho importante situar pelo menos três grandes tarefas.

Primeiro são necessários processos formativos em que se construam a sensibilidade e o vínculo concreto da universidade com os contextos históricos, sociais, culturais desiguais em que esta se situa. De forma que os docentes universitários e seus educandos entendam seu papel individual e coletivo diante da sociedade, do estado burguês avaliador e da ambição do capital sobre suas mentes, conhecimentos e contextos. A segunda se dá no plano de uma maior articulação teórico-prática entre a formação político-pedagógica e a atuação docente no quadripé universitário, de forma que tanto a formação quanto a ação dos educadores sejam fonte de conhecimentos e saberes frente à natureza múltipla e variada de sua atividade humana, evidenciando os diversos limites e potencialidades da cultura organizacional de seu contexto de trabalho e a permanente problematização e a superação de suas lacunas formativas. A terceira por sua vez, busca nesta problematização evidenciar a desumanização da carreira docente na universidade e suas consequências, construindo posições de resistência baseadas na gestão democrática e descentralizada. É preciso suscitar atitudes individuais e coletivas fundadas em um compromisso participativo, epistemológico, ético e formativo consciente e crítico capaz de ressignificar a identidade da universidade e de seus agentes como intelectuais orgânicos dispostos coletiva e colaborativamente à sociedade e a sua construção verdadeiramente democrática (FREIRE, 1962; 2014b; CHAUI, 2000; 2001; BARNETT, 2002; SEVERINO, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

O termo intelectual utilizado aqui não pode ser entendido como a relação historicamente estabelecida entre os intelectuais revolucionários e as massas que culminaram na separação hierarquizada entre os pensadores e os executores, tão reproduzida na atual universidade operacional. Nessa perspectiva, os intelectuais revolucionários durante a história das revoluções burguesas e sociais, de fato, com o tempo, acabaram por afastar-se das forças populares, estabelecendo um monopólio no exercício da liderança teórica, reproduzindo a divisão do trabalho mental e manual que estava no cerne da maior parte das formas de dominação contra a qual lutavam (GIROUX, 1997; FREIRE, 2005; LUKÁCS, 2010; HOBBSAW, 2010; HUBERMAN, 2014). A transformação revolucionária então perdeu seu caráter radical e emancipador e se tornou um esforço alienante, uma

mera retórica acadêmico-elitista restrita a poucos centros sindicais não coadunados ao capital e a setores da universidade que basearam-se unicamente na linguagem da crítica acadêmica e não na superação popular. Distanciando-se do povo, se produziu um verbalismo de sujeitos protegidos pelos altos muros da universidade e sua autonomia formal, que embora percebessem o sofrimento desumanizador do povo concreto como uma categoria central de suas análises acadêmicas, não as compreenderam com o povo, mas sobre o povo, impedindo a construção do reconhecimento e da superação da ameaça objetiva do capital (BRANDÃO, 2006), que agora, com a burocratização e com a proletarianização da docência universitária, se situa não somente fora da universidade, mas dentro de seus muros.

Neste sentido, concordo com Giroux, (1997; 2013) ao apontar a significativa contribuição teórico-prática de Paulo Freire na coerente redefinição da categoria intelectual (FREIRE, 2011a), argumentando que todos os homens e mulheres são intelectuais não apenas pela sua capacidade de teorizar, mas pela capacidade de mobilizar dialeticamente sua teorização sobre a prática cotidiana a que estão implicados. Isto é, independentemente de seu status e função social e econômica, ou titulação acadêmica, todos os seres humanos, sem exceção, atuam como intelectuais ao constantemente reinterpretar e dar significado social a seu contexto, coparticipando de uma concepção de mundo e instaurando-se na cultura e na história humana através da ação-reflexão-ação que realizam. Neste caso, entre o *status quo* e a transformação emancipadora, a diferença, portanto, é essencialmente ética, os intelectuais comprometidos com a emancipação são orgânicos, pois são teóricos que problematizam ativamente a realidade concreta mesclados organicamente às demandas, práticas e à cultura dos oprimidos, a fim de, com eles, superá-las (FREIRE, 2005; 2011a; GOMES, COLARES, 2012). Isso nos remete a compreender que, por trás da ideia de uma universidade popular está, como nos diria Freire (2005) a fé nos seres humanos e na sua *vocação ontológica em ser mais*.

3.1.1. O pressuposto ontológico de uma universidade popular:

O posicionamento freireano é ontológico, pois refere-se a uma visão específica de ser humano e que, portanto, demanda maiores considerações a respeito da natureza teórico filosófica do processo de humanização. O que pode revelar porque essa potencialidade humana

seria um essencial contraponto à intenção desumanizadora do capital, que, através das instituições a qual exerce seu domínio, insiste em reduzir o ser humano a sua condição de recurso maquinal especializado ou não, distorcendo sua razão em irracionalidade (FREIRE, 2005; 2011d; LUKÁCS, 2010).

Para Marx (2001; 2007) diferentemente de outros animais, o ser humano não está dado a priori, ou seja, não *é algo*, mas se *constrói*. Assim, demarcações clássicas da ontologia que concebem a existência do *ente* como algo acabado e imutável³³ não se aplicam ao gênero humano (LUKÁCS, 2010; GADOTTI, 2012). De acordo com Freire (2005) e Lukács (2010), inspirados no escopo teórico-filosófico marxiano e marxista, o gênero humano, até o momento, é o único dentre os seres vivos viventes que possui uma consciência traduzida em uma presença consciente no mundo³⁴. O ser humano não só vive, mas sabe que vive e, portanto, é capaz de viver historicamente, analisando o passado, optando no presente e planejando seu futuro.

A esse respeito, baseando-se nas contribuições de Marx e nas leituras marxistas de Lukács sobre a ontologia humana, Freire

33 Aqui não estamos negando os processos de evolução biológica que compreendem a mudança das espécies, apenas destacamos as condições socioculturais mais características na espécie humana do que nas demais espécies de seres vivos. Seres humanos que, devido à sua potência, puderam não só compreender o processo evolutivo como direcioná-lo e, até mesmo em alguma medida, controlá-lo por intermédio das novas tecnologias como a bioengenharia genética. Portanto, ao contrário dos demais animais cujo ente é dependente da evolução para a mudança, o ser-humano sem nega-la possui um ente fluído capaz de adaptar-se de forma mais rápida e eficiente ao ambiente, fazendo uso da sua capacidade de ação-reflexão-ação na produção da diversidade cultural. Por isso, torna-se impossível definir uma essência humana, ou seja, um conjunto de características únicas para a entidade humana. Portanto, somos iguais na capacidade de sermos diferentes.

34 Cabe aqui ressaltar que o conceito de consciência proposto neste trabalho não se designa de forma oposta à Declaração de Cambridge sobre a Consciência em Animais Humanos e Não Humanos, escrita por Philip Low, mas concebe a consciência humana em sua dimensão social como aponta Bakhtin. Isso significa dizer que não nego a existência de inúmeros graus de consciência em outras espécies, apenas ressalto a potencialidade humana de se autor reconhecer no mundo ao mesmo tempo em que o transforma.

(2005) compreende que o ser humano, ao contrário dos demais seres vivos, é historicamente inconcluso e, ao mesmo tempo, é capaz de conscientemente perceber-se como tal. Desta forma, o ser humano é um ser aberto, pois não apenas vive em um substrato objetivo induzido apenas por seus instintos e suas necessidades primárias de sobrevivência material como os demais animais, mas vai além disso, ampliando sua ação e intenção ao ponto de ressignificar o substrato em que vive em mundo. É por isso que o ser humano é constantemente capaz de forjar no mundo a cultura que explicita sua existencialidade (FREIRE, 2005). Assim, tais necessidades primárias se complexificam na mesma medida em que tais sujeitos concretos, ao agir de forma a transformar o mundo, dão sentido simbólico a sua própria existência, sendo esta, uma existência sociohistórica (VIGOTSKY, 1993; BAKHTIN, 2009). É por isso que podemos compreender porque Freire (1997) defende que, é na consciência de nossa inconclusão que se funda a esperança de mulheres e homens de se inserir no movimento permanente de compreensão, enfrentamento e superação de suas condições de vida material, ou seja, sua vocação ontológica em sempre buscar *ser mais*.

Em síntese, o ser humano se constitui a partir de duas características básicas. A primeira está na capacidade deste em permanentemente produzir-se socialmente, estando sempre em estado de transformação junto ao mundo que o sustenta. E em segundo, em decorrência de sua auto realização, compreender-se na história como o agente produtor da cultura. Uma história que reflete não só o testemunho de sua constituição, mas as mediações na e com a realidade material e social a qual adapta às suas necessidades (GADOTTI, 2012).

Contudo, não quero dizer com estes postulados que o ser humano é absoluto no seu mover-se no mundo, que é um ser de autonomia plena, uma vez que a realidade objetiva necessariamente lhe impõe mediações históricas, ou seja, tanto limites quanto possibilidades de ação e reflexão. Limites e possibilidades que independem de sua vontade individual, já que são produto de uma relação construída sócio historicamente junto

à realidade concreta, desenvolvendo a partir dela, suas forças produtivas materiais, ou seja, sua capacidade de ação. O conjunto destas forças produtivas na história é o que determina a infraestrutura econômica da sociedade –sua capacidade de produzir e transformar o mundo–que é a base real na qual se desenvolve a superestrutura jurídica e política –a organização societária– de um momento histórico específico, imprimindo por força ideológica formas sociais de consciência individual e coletiva. (FRIGOTTO, 1999; CALVANCANTE, 2005; BAKTIN, 2009; LUKÁCS, 2010; 2012; 2013; GADOTTI, 2012).

Portanto, ninguém está à frente de seu tempo, pois a consciência tem como base de ação e reflexão as mediações sócio-históricas de uma determinada contemporaneidade. Entretanto, apesar de haver uma marca sociohistórica e produtiva sobre a consciência, esta não pode ser simplesmente determinada pelo meio social e econômico a que está inserida. Isso inviabilizaria qualquer forma de resistência ao meio social e objetivo em que o sujeito vive, transformando a história em uma mera predestinação linear e fatalista, em que o ser humano seria apenas o produto da reprodução deste meio. Logo, a individualidade é o resultado da síntese e ressignificação específica dos indivíduos sobre as bases sócio-históricas condicionantes, impondo ao ser humano uma posição ética e política diante do mundo. O que possibilita a contradição de existirem em um mesmo tempo histórico posicionamentos conservadores e revolucionários.

Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da história e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável, algo de que tenho insistentemente "falado" neste texto. Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegra saber-me um ser condicionado, mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento. A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do

ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana. (FREIRE, 2007, p.129, grifo meu)

Logo é sobre a solidária possibilidade de produção de si e do outro, por intermédio de posições transformadoras frente aos condicionamentos do mundo e contra a gulodice por poder, que se impõe à humanidade sua vocação ontológica em transformar dialeticamente suas necessidades objetivas e subjetivas na busca humana pela sua posição justa no mundo e na história (HUBERMAN, 2014). Entretanto, o que é essa capacidade humana de transformar a realidade e a si mesmo no processo de produção da cultura? A resposta a essa questão não podia ser outra se não o **trabalho** enquanto categoria fundante da humanidade.

3.1.2. O trabalho e a práxis social político pedagógica: a importância do exercício solidário na constituição humanizadora da humanidade

O trabalho é considerado a categoria fundante do ser humano, pois é nele que se supera³⁵ a condição de ser natural e se produz concomitantemente o ser social (LUKÁCS, 2010). O trabalho então é a capacidade humana de se apropriar criticamente da natureza, adaptá-la às suas necessidades, produzindo e reproduzindo seus meios de existência e assim, criando a cultura (FRIGOTTO, 1999; MORAES, 2009). Mas porque o trabalho é social? Moraes (2009) e Tonet e Lessa (2011) apontam que todo agir humano em direção a uma produção qualquer, parte de uma relação social, pois sempre se inicia num processo de idealização de um protótipo, um projeto alicerçado previamente na consciência do sujeito sempre coletivo.

35 Aqui o termo superação não nega o ser natural uma vez que o ser humano não deixou de possuir uma biologia inserida na natureza. Ou seja, mesmo tendo potencialmente do ponto de vista produtivo e tecnológico ampliado a sua produtividade de alimento superando técnica e idealmente a fome, tanto fisiologicamente quanto por contradições sociais a fome não deixou de existir objetivamente para os indivíduos, sendo mais comum para uns do que para uma massiva minoria.

Marx já afirmava, em *O capital*, que uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Entretanto, o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. Ou seja, ao final do processo de trabalho, efetiva-se um resultado que já existia antes como prévia ideação na mente do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. Somente a espécie humana possui a capacidade de, por intermédio do trabalho, adaptar o ambiente às suas necessidades. Ao contrário do ambiente natural – o das abelhas e das aranhas, que estão presas aos limites de adaptabilidade de sua própria espécie –, os seres humanos rompem e transcendem os limites de sua espécie e transformam-se, na história, transformando o mundo em que vivem. (MORAES, 2009, p.597-598)

Assim, faz parte da forma de ser do ser humano, buscar transformar o mundo a partir de suas ações e significações, concretamente ativas em seu trabalho, ou seja, em sua práxis laborativa e ativamente *re*-produzidas em sua práxis social (LUKÁCS, 2010; 2012; 2013). Embora ambas sejam processos sociais e dialéticos de ação da vida humana, sucintamente aqui cabe uma distinção entre a categoria trabalho ou práxis laborativa e a práxis social, esta última a qual incide o ato educativo (MACARIO, 2009; LUKÁCS, 2010).

O trabalho, enquanto práxis laborativa, se inicia em uma necessidade concreta do sujeito frente a sua ação produtiva no mundo. É na tentativa de superação desta necessidade que o sujeito busca transformar, a partir da objetivação e da apreensão do mundo objetivo, a realidade concreta em que este incide. O sujeito, durante sua constituição, socialmente já tem acesso a diversas formas de agir historicamente, assim ele objetiva em sua consciência o resultado final de cada uma das possíveis alternativas que lhe cabem, avaliando-as em relação às condições objetivas a que se defronta na realidade/objeto.

Necessariamente, portanto, o sujeito tem de optar por uma forma específica de ação sócio historicamente acumulada ressignificando-a criativamente em um novo contexto. Ou seja, há uma relação dialética entre sujeito e objeto na produção de sínteses, ou produtos que instrumentalizam a vida material do ser humano. Essa ação teleológica do sujeito mediada pelo objeto garante uma *objetivação* com significativa acuidade sobre o produto da produção.

Exemplifiquemos sobre o ato laborativo de um marceneiro que ao encontrar um tronco bruto caído, é capaz de, seguindo suas necessidades objetivas, subjetivas e sociais, pôr um fim específico a tal objeto, por exemplo, na forma de um armário. A madeira enquanto objeto bruto, respeitando-se suas mediações, ou seja, suas características físico-químicas e biológicas, sede a atividade produtiva e simbólica na objetivação do marceneiro. Em seu ato produtivo, o marceneiro possui uma série de modelos socialmente constituídos do que ele imagina ser um armário, fazendo uso desse conhecimento, de suas habilidades e de sua potencialidade criativa na objetivação e transformação objetiva da madeira em uma forma que naturalmente esta não tinha a priori. Concluído o trabalho, o pedaço de madeira não é mais apenas um elemento objetivo bruto da natureza, mas um produto igualmente humano, portanto um produto cultural, gerido da síntese concreta entre a subjetividade humana socialmente constituída e a objetividade da madeira. Criado o armário, impõem-se ao marceneiro novas situação históricas, sociais, conhecimentos e habilidades, que lhe vão transformando e constituindo em um novo ser social, pois ele não só modifica a realidade, como esta passa a recondicioná-lo no mundo, obrigando-o a se reposicionar socialmente diante de sua criação cultural (FREIRE, 2005; MACARIO, 2009; TONET; LESSA, 2011). É preciso, por exemplo, que o marceneiro de um valor a seu produto baseando-se nos valores de mercado, sofrendo o julgo social sobre a qualidade e inventividade de sua produção. Além disso, a quem pertence esse armário? Para que ele serve? Quais são seus possíveis usos? É sobre a socialização de tais questões, e tantas outras, que o mundo com o agregado cultural do armário já não é mais o mesmo, impulsionando o ser humano – marceneiro – que nele vive, a ressignificar-se permanentemente.

É a partir desta relação entre a objetivação e a ação objetiva que podemos compreender porque para Freire (2005; 2007) e Lukács (2010; 2012; 2013) a práxis é em si a unidade dialética entre ação-reflexão-ação. A práxis, portanto é uma inextrincável interconexão entre

pensamento e ação que une dialeticamente a reflexão crítica e a ação transformadora sobre a realidade material em direção a produção cultural humana (FREIRE, 2005; 2011a; APOLINÁRIO, 2014).

Já na práxis social como a educativa, há uma complexidade maior. Diferentemente da práxis laborativa, na práxis social há uma ação comunicativa entre minimamente dois sujeitos sócio historicamente condicionados em sua atividade produtiva, sendo a necessidade de produção ou reprodução da sociedade e de seus produtos simbólicos e sociais, dependendo da posição pedagógica, o motivo da objetivação social de um professor sobre, para, ou com o aluno (FREIRE, 2005; MACARIO, 2009; LUKÁCS, 2010). Na práxis social pedagógica, como ambos os elementos da interação dialética são sujeitos e não objetos, ambos sofrem influência do meio social, de suas intencionalidades e das atividades que executam (MACARIO, 2009; LUKÁCS, 2010; PIMENTA, 2002; 2010). Assim, tamanha a complexidade de fatores e relações entre os sujeitos no ato educativo, que o processo de objetivação do professor (planejamento pedagógico) e do aluno (expectativas de aprendizagem) não são determinantes, mas condicionantes, fazendo com que o processo formativo de ambos os sujeitos da práxis pedagógica torna-se sempre incerto e multifatorial. É nessa lógica que posições autoritárias ou licenciadas de educação não garantem de fato nem o ensino nem a aprendizagem dos objetos de ensino. Mas podem levar, a uma ideia de processo pedagógico incoerente aos fenômenos praxiológicos de ensino-aprendizagem, os concebendo como processos de transmissão direta de conteúdos do professor para o aluno ou de um autodidatismo dos alunos frente aos mesmos, ignorando a importância e a objetividade da ação-reflexão-ação docente (BECKER, 1994; MOREIRA, 2006; LUCKESI, 2011; LIBÂNEO, 2013). É preciso que o educador “[...] se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2007, p.24).

A partir disto compreendo porque Freire (2005) associa a práxis pedagógica à ação comunicativa de forma a evidenciar a necessidade de estabelecer um diálogo teórico-prático entre sujeitos, suas visões de mundo e seus processos de objetivação pedagógica quanto ao ato educativo em si, focados na produção de um conhecimento sobre um dado tema/problema concreto. Nessa lógica ao comprometer a unidade teórico-prática na palavra isolada do professor, desprovida de coerência

em sua ação tem-se um mero verbalismo, discurso retórico que não significa, ao dissertar sobre um mundo estranho, descontextualizado e contraditório ao aluno. Da mesma forma, a ação desprovida de reflexão coerente e consciente isolada do aluno em sua aprendizagem memorística ou do professor em seu ensino bancário torna-se mero ativismo, em que se determinam e se reproduzem práticas mecânicas e burocratizadas isentas de reflexão teórica da consciência discente/docente. É por isso que durante o processo educativo, ou seja, o exercício crítico dos sujeitos frente à sua leitura de mundo, o diálogo é uma necessidade existencial, pois através dele é possível, na comunicação com o outro, refletir criticamente sobre um dado objeto/tema problematizando-o concretamente no mundo e, ao mesmo tempo, objetivando coletivamente ações coerentes em direção à transformação e superação do mesmo. Transformação esta, que se retroage sobre os sujeitos do ato educativo os ressignificando a partir das trocas de conhecimentos e da consequente ampliação de sua visão de mundo.

É preciso criar pontes entre a ação e a reflexão de ambos os sujeitos do ato educativo, e o diálogo é o elemento fundamental deste processo garantindo que as trocas se estabeleçam e o processo humanizador de enfrentamento coletivo da realidade possa se efetivar. Portanto, a práxis social educativa é necessariamente um ato político pois requer um posicionamento dos sujeitos –educador educando e educando educador – diante de um determinado objeto/tema problematizado no mundo. A própria problematização se propõe a ser uma forma de estabelecer uma mútua ampliação da capacidade de percepção crítica dos sujeitos frente ao mundo em que estão imersos, contemplando dimensões que vão além da pedagógica, perpassando as dimensões epistemológica e ética até a constituição ontológica do ser, que se vê em movimento de busca, frente não só à compreensão significativa e transformadora do mundo, mas na ressignificação ontológica de si mesmo (FREIRE, 2005; 2007; 2008; 2011a; 2011d; HONORATO, MION, 2009; APOLINÁRIO, 2014).

No momento mesmo em que nos aproximamos, criticamente, a este processo e o reconhecemos como um tema, somos obrigados a apreendê-lo, não como um ideal abstrato, mas como um desafio histórico, em sua relação contraditória com a desumanização que se verifica na realidade objetiva em que estamos. Isso significa que

desumanização e humanização não podem ocorrer a não ser na história mesma dos homens, dentro das estruturas sociais que os homens criam e a que se acham condicionados. A primeira, como expressão concreta de alienação e dominação; a segunda, como projeto utópico das classes dominadas e oprimidas. Ambas implicando, obviamente, a ação dos homens sobre a realidade social – a primeira, no sentido da preservação do *status quo*; a segunda, no da radical transformação do mundo opressor. (FREIRE, 2011d, p.158)

Logo, uma educação superior de qualidade social e popular “[...] requer a absoluta prioridade da ordem política, do caráter organizativo e produtivo da ciência e da cultura, e da ação humana participativa na construção social.” (OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011, p.1022) em direção à humanização dos sujeitos em formação permanente (FREIRE, 1962; 2005; 2007; 2008; 2014b). É, portanto, nessa lógica que a universidade operacional, ao impossibilitar de fato o envolvimento ativo dos sujeitos no pronunciamento de sua voz e ação, impossibilita também o reconhecimento dos obstáculos à humanização e, portanto, a emersão de sua superação.

É na apropriação acrítrica de múltiplos discursos externos, progressistas ou não, ou seja, que não são efetivamente avaliados e reconstruídos pelos sujeitos, que a alienação opera frente a realidade desumanizadora. Sujeitos que, alheios de seu ser e fazer, miram apenas sobre as metas produtivistas e geradoras de *status* acadêmico. Portanto, valorizados pelo que fazem e não pelo que são, de acordo com o eterno movimento produtivista desprovido de um verdadeiro significado humano, mantém-se uma universidade distante das camadas populares, como também se justifica a desumanização dos agentes institucionais e da própria sociedade brasileira. É por isso que, independente do discurso, é na ação concreta que percebemos tanto o processo de desumanização quanto o processo de humanização.

Não há porém humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando a

relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação. (FREIRE, 2011d, p.159).

Para tentar representar o processo de humanização me baseio nas contribuições de Silva (2004), Freire (2005; 2008; 2011a; 2011d), Severino (2007), Bakhtin (2009) e Luckács (2010) para sistematizar na figura 3 deste trabalho o que considero ser o movimento de constituição ontológica do ser social em direção ao *ser mais*. Movimento este qual defendo ser fundamental aos processos formativos inscritos no desenvolvimento popular das universidades brasileiras. A humanização é, portanto, um processo de libertação da consciência humana frente a seu *ser* e *fazer* sociopolítico ingênuo, formatado e restrito às intencionalidades do capital, mas que é capaz de superar coletivamente as condições opressoras objetivas a qual lhe incidem e propor a criação de alternativas emancipatórias à existência humana (FREIRE, 2005).

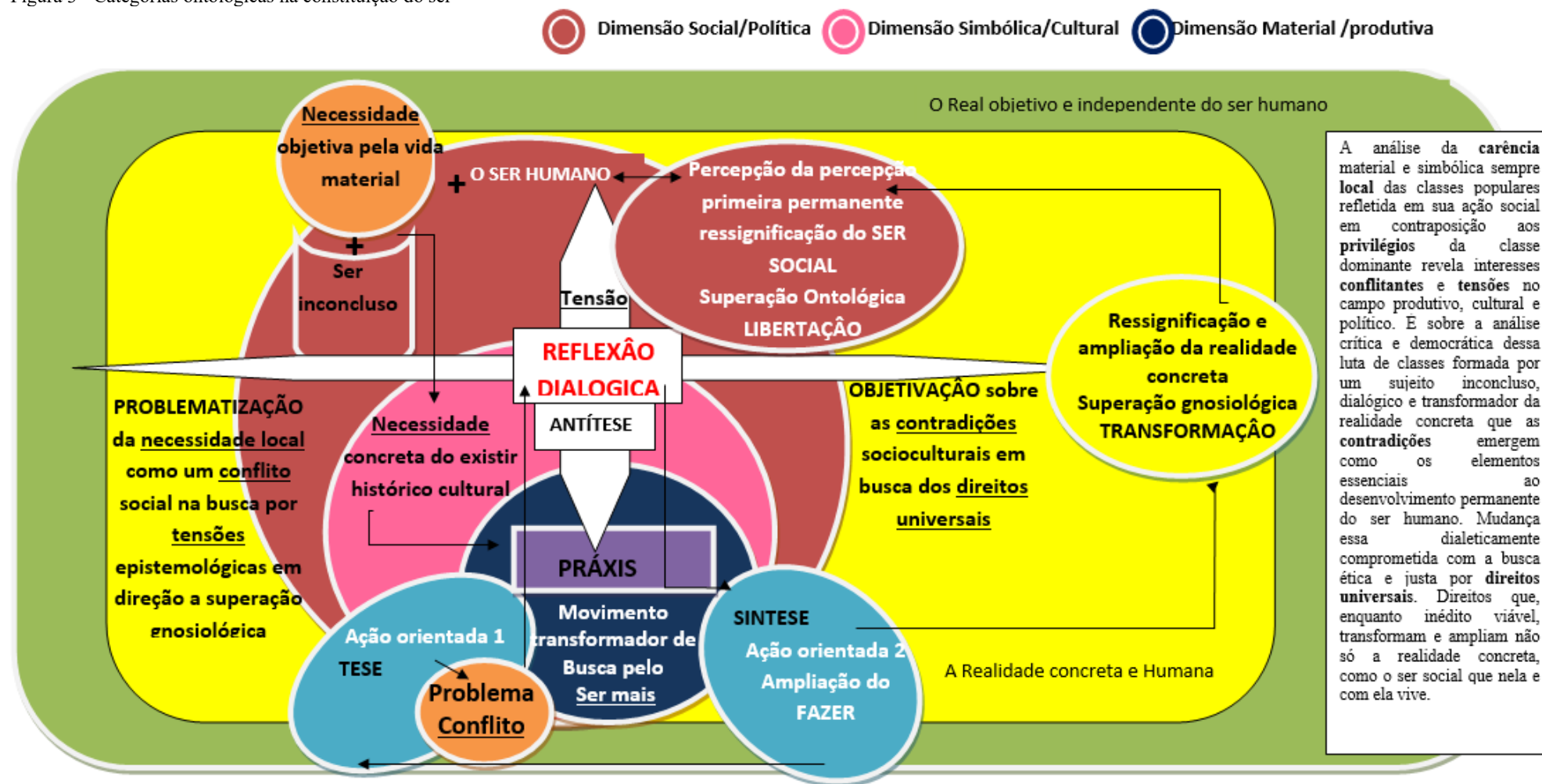
Tomando esta construção, são pertinentes as questões postas por Tonet e Lessa (2011) a respeito da ontologia humana na nossa contemporaneidade.

Se os homens são os artífices de sua própria história, por que eles construíram um mundo tão desumano? Se a história é feita pelos homens, por que eles não têm sido capazes de construir uma sociedade verdadeiramente humana? Se os homens constroem a si próprios, por que são tão desumanos não apenas com os outros, mas também com aqueles que amam e mesmo consigo próprios? Se não há uma essência humana que imponha um destino à humanidade, como querem os conservadores, de onde vem essa força que frequentemente empurra as nossas vidas para onde não desejamos, por vezes transformando nossos mais belos sonhos em pesadelos? (p.15)

Isso nos faz reconhecer a aparente contradição de nossa concepção ontológica humanizadora, de forma que complementamos os questionamentos dos autores junto à Universidade enquanto produção humana. Por que os professores universitários, enquanto seres sociais desviam do caminho humanizador e ficam susceptíveis à intencionalidade neoliberal, ao ponto de eles mesmo se desumanizarem? Para responder a essas questões os autores recorrem, mais uma vez, ao próprio Marx ao considerar que, devido à inconclusão do ser humano,

este é necessariamente uma potência que sempre se constitui a partir dos condicionamentos de seu período sociohistórico. Portanto, na sociedade burguesa neoliberal contemporânea a consciência do ser social – o professor universitário – como vimos nos capítulos anteriores, traz marcas de um individualismo presente na intensificação do capital neoliberal sobre sua formação e atuação na universidade.

Figura 3 - Categorias ontológicas na constituição do ser



A análise da **carência** material e simbólica sempre **local** das classes populares refletida em sua ação social em **contraposição** aos **privilégios** da classe dominante revela interesses **conflitantes** e **tensões** no campo produtivo, cultural e político. É sobre a análise crítica e democrática dessa luta de classes formada por um sujeito inconcluso, dialógico e transformador da realidade concreta que as **contradições** emergem como os elementos essenciais ao desenvolvimento permanente do ser humano. Mudança essa dialeticamente comprometida com a busca ética e justa por **direitos universais**. Direitos que, enquanto inédito viável, transformam e ampliam não só a realidade concreta, como o ser social que nela e com ela vive.

Entretanto, esta não é sua essência imutável, o ser humano não é bom nem mal por natureza, mas sim um ser cambiante, pois se coloca no mundo como um ser responsivo às experiências sociais de sua vida individual, ao mesmo tempo que é condicionante das relações sociais objetivas de seu tempo, influenciando outros indivíduos em seu meio social. Como não é determinado é político, tendo em sua inconclusão um maior ou menor poder de escolha consciente sobre a sua subserviência à sociedade posta, sua resistência a ela ou a revolução da mesma. “[...] tal como a humanidade se fez burguesa, ela também pode se fazer comunista. Por isso, dizem os revolucionários, o capitalismo não é o fim da história. ” (TONET; LESSA, 2011, p.15). É apenas a condição sociohistórica em que hoje nos encontramos, que assim como o feudalismo, é passível de questionamento e plena superação (HUBERMAN, 2014).

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em Ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, [...] é problemático e não inexorável. ” (FREIRE, 2007, p.20)

Por isso apesar de a intencionalidade neoliberal influenciar todos os campos sociais da sociedade burguesa, inclusive a dimensão educacional e, portanto, escolas e universidades, é historicamente possível conceber uma universidade diferente da posta hoje, pautada na ética universal do ser humano e em seu processo de humanização (FREIRE, 1962).

Entretanto, como fazer diferente se tudo ao redor da prática político pedagógica universitária conspira para o silenciamento dos sujeitos, a negação das contradições e para a reprodução de ações mais ou menos já formatadas? A resposta está na não sobreposição da prática institucionalizada, originada de uma tradição, e à ação consciente dos

sujeitos que podem representar a aceitação ou a resistência dos sujeitos e que, portanto, revelam a capacidade histórica do ser humano em estar esperançosamente consciente no mundo, desvelando sua situação existencial que, sem negar seus condicionamentos, imprime a marca da luta e da resistência na ação dos agentes que compõem a universidade (SACRISTÁN, 1999; PIMENTA; LIMA, 2006). Isso nos remete a compreender um papel central à universidade popular, ou seja, sua *capacidade formativa* direcionada a todos os sujeitos nela inscritos. De fato, quando apontamos o potencial formativo da universidade e, portanto, de todos os seus agentes, compreendemos que em todas as atividades do quadripé universitário, não só no ensino, existe uma dimensão formativa que vem sendo negada e silenciada na universidade operacional brasileira em prol da produção descontextualizada da ciência (MOROSINI, 2001; CUNHA, M. 2005a; 2007a; 2010a; ISAIA; BOLZAN, 2009; PIMENTA, ALMEIDA, 2009; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014).

3.1.3. A Docência humanizadora: a conscientização sobre a emancipação humana

Dada essa situação, o lugar e o papel da educação precisam ser continua e expressamente retomados e redimensionados. Com efeito, o compromisso ético e político da educação, por assim dizer, se acirra nas coordenadas histórico-sociais em que nos encontramos. Isto porque as forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação, se consolidaram nas estruturas sociais, econômicas e culturais. As condições de trabalho são ainda muito degradantes, as relações de poder muito opressivas e a vivência cultural precária e alienante. A distribuição dos bens naturais, dos bens políticos e dos bens simbólicos, muito desigual. Em outras palavras, as condições atuais de existência da humanidade, traduzidas pela efetivação de suas mediações objetivas, são extremamente injustas e desumanizadoras. Tais condições se mostram muito agravadas no contexto histórico-social do terceiro mundo, assumindo características particularmente críticas na América Latina (SEVERINO, 2009, p.255)

A instituição de ensino brasileiras e seus agentes responsáveis pela produção cultural, seja ela científica, estética ou filosófica, portanto, necessariamente precisam fazer uma escolha essencialmente ética e política sobre seu quefazer na universidade. Ou suas ações estão, implícita ou explicitamente, comprometidas com o processo de humanização, estimulando, por meio da formação, a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico crítico e do pensamento reflexivo (BRASIL, 1996), ou promovem uma deformação tecnocrática, em que se imperam situações desumanizadoras baseadas nos processos de opressão e alienação dos sujeitos reduzidos a condição de recursos humanos.

De acordo com Lukács (2013), em consonância a Paulo Freire (2005), a essência da educação, enquanto ato teleológico ou dialógico popular consiste em propor a possibilidade concreta da conscientização de homens e mulheres a fim de que, frente às suas necessidades e seus condicionantes materiais e subjetivos situados na vida cotidiana, os sujeitos sócio históricos possam coletivamente conceber uma visão de mundo mais ampla, se aproximando cada vez mais da totalidade de alternativas a sua práxis social. Esse processo os potencializa a reagir ética, democrática e politicamente em direção à superação de sua situação de desumanização. Portanto, a educação tem um papel de ao avaliar o presente, objetivar um outro futuro. Entretanto, enquanto aparelho ideológico do Estado neoliberal a universidade elitista e operacional silencia as contradições e perpetua a desigualdade alienante sobre o acesso aos bens materiais e simbólicos mais amplos, mantendo ocultas as contradições sócio-históricas do povo ao fechar-se em si mesma, e/ou ao restringir-se ao mercado simbólico global ignorando as demandas populares.

A respeito da educação enquanto um ato político Freire (2007) faz um importante apontamento que podemos recontextualizar para a universidade operacional e seus professores. “[...] para o processo educativo se consolidar o ser humano deve descer do seu pedestal antropocêntrico de sabedoria e se reconhecer incompleto, inconcluso, um ser em processo constante de autoconstrução.” (p.58). A esse respeito Santos (2012) relata que os professores universitários que conseguem compreender a imbricada relação entre o significado e os sentidos atribuídos a seu papel social e político, tendem a possuir melhores condições objetivas de trabalho para lutar pelos interesses das

camadas populares a qual sentem-se como parte estruturante e não alienante. Assim, possibilitar que os professores universitários tenham voz ativa como atores e autores de seu que fazer contextualizado e rigorosamente instrumentalizado, enquanto busca para sua ação político-pedagógica, permite a criação de novas alternativas diante de seus desafios cotidianos. Permite a criação da verdadeira autonomia universitária como um contributo cultural necessário à inserção destes intelectuais na realidade concreta. (FREIRE, 1962; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Desta forma,

O professor universitário do momento e não preso a ele possui como atitude legitimamente humana o diálogo e a criticidade. Portanto foge ao aprisionamento do óbvio cotidiano. Se aventura em sua natureza criadora alimentando seu espírito na insegurança de um amanhã ainda não construído, um devir em busca do ser mais. Um professor universitário que não corra esse risco ou que se assuste com quem o corra “está fadado a morrer de frio”, pois somente no exercício de sua atividade espiritualmente criadora e recriadora pode o homem aquecer-se e sobreviver intelectualmente. As universidades brasileiras cumprirão sua fundamental missão na medida em que seus professores se integrem às novas condições do país e nos tornemos na verdade o que devemos ser: educadores e não transmissores de comunicados. [...] A formação e o exercício dessa atitude estão a exigir que se encontre no professor universitário o educador lúcido, responsável e humilde, de quem precisamos hoje mais do que nunca. (FREIRE, 1962. p.3, grifo meu)

A esse educador popular, verdadeiramente comprometido com o diálogo, espera-se uma ação centrada na formação humanizadora do outro em suas aulas, investigações, em seus projetos de extensão, nos espaços administrativos que frequenta – tornando-os de fato mais democráticos – e na convivência junto aos colegas nos cursos de pós-graduação e graduação, bem como nos departamentos. Um pleno educador que pacientemente e rigorosamente compreenda os limites e possibilidades das ações e reflexões individuais e coletivas de todos os

sujeitos com quem se relaciona. A esses educadores comprometidos com a problematização das condições de opressão e alienação humana têm-se a constituição do que chamo de **docência humanizadora**. Docência esta essencial a universidade popular sensível ao outro, seja ele aluno, professor, técnico ou membro da comunidade externa à universidade. Desta forma, para tornar a docência uma criação humanizadora e, portanto, dialética e dialógica, comprometida coletivamente com a criação da autonomia real e compartilhada direcionada à transformação da realidade, é preciso “[...] devolver ao cidadão o prazer do fazer a política humanizadora, o prazer de ser artífice da práxis comunitária democrática.” (SAUL, SILVA, 2012, p.12).

Nessa lógica, o currículo dos cursos e disciplinas, projetos de pesquisa e extensão, propostas de gestão, processos de orientação acadêmica e convívio de trabalho passam a ser compreendidos como um processo dialógico e, portanto pedagógico, de apreensão crítica da realidade, em que as necessidades materiais para a sobrevivência humana em seus mais diversos planos de existência, orientam o criterioso acesso formativo aos conhecimentos epistemológicos, metodológicos e filosóficos disponíveis e necessários a cada atividade fim e meio da universidade (FREIRE, 1962; SAUL, SILVA, 2012). Não podemos negar a humanização dos sujeitos em prol da formação profissionalizante para o mercado, da reprodução acrítica da ciência e da universidade, ou da ampliação do status acadêmico individual do professor e de seu departamento. Nenhuma pedagogia ou ato pedagógico é neutro, portanto, mesmo que na pesquisa, extensão ou gestão universitária não se busque explicitamente formar alguém, se está formando, (NOVOA, 1999; FREIRE, 2005; GIROUX, 2013). Cabe agora questionar o sentido desta formação. Seria ela humanizadora, ou desumanizadora?

Na verdade, a atividade docente há de ser, sob pena de tais a “abertura” ontológica do homem, eminentemente comunicativa. Se perde o sentido de comunicação e se reduz a comunicados, perde igualmente a atividade docente a significação formadora que a natureza humana lhe reclama. [...] A atividade docente que não comunique e que não seja em si mesma uma forma também criadora e recriadora tende a estagnar-se pela sua

inautenticidade. [...] O professor se faz educador autêntico na medida em que é fiel a seu tempo e a seu espaço. Sem esta fidelidade, mesmo bem-intencionado, compromete sua atividade formadora. E que não pode haver formação do educando se o conteúdo da formação não se identifica com o clima geral do contexto a que se aplica. Seria antes uma (de)formação. (FREIRE, 1962. p.1-2)

Logo, podemos compreender que existe uma bipolarização do campo educativo entre uma concepção dialética e dialógica em direção a ação popular humanizadora, e uma concepção tecnoburocrática, autoritária e silenciadora orientada ao *status quo* burguês dominante e desumanizador. A concepção tecnoburocrática, diz Gadotti (2012) é conservadora, pois partem do princípio metafísico fixo de ser humano, cujo parâmetro hierarquicamente posto se realiza fixamente no homem burguês – também conhecido como cidadão de bem – branco, masculino e eurocêntrico. Por isso, a pedagogia bancária é uma doação assistencialista ao povo, que a partir deste pensamento metafísico idealista, precisa ser levada a alcançar a civilidade na negação de sua própria humanidade, normalmente confundida com ignorância, imperfeição e incapacidade. A educação universitária, neste modelo, é o meio opressor de inculcar no sujeito dominado o dominador, não apenas para manter sua dominação, mas enquanto modelo de ser, impedindo o desenvolvimento da individualidade própria do sujeito. É a partir desta concepção de formação que se “deforma” o sujeito à intencionalidade única da elite liberal-conservadora. Assim, reduz-se a potencialidade humana, de forma que, ao mesmo tempo em que se regula o acesso aos bens simbólicos e materiais, são pré-definidos nas instituições dominadas pelo estado burguês os papéis sociais específicos destinados aos sujeitos de acordo com suas classes sociais. Ao mesmo tempo, tal formação ao induzir o sofrimento, a opressão e a alienação na promessa meritocrática de inserção profissional e/ou moral dos sujeitos na sociedade já naturalizada, mascara-se à luta de classes.

É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido

que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, [...] Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 2007 p.16)

De forma similar à educação tradicional conservadora, mas com um discurso mais inclusivo, destinado principalmente à classe média consumidora, as pedagogias mais vinculadas aos ideais pós-modernos focam em um caráter de autodescobrimento existencial dentro um meio opressor insolúvel. Portanto, se busca um sujeito idealizado sem um vínculo com transformação da realidade, fonte da concretude de sua individualidade. Por isso a pedagogia existencialista, que também é metafísica, procura no indivíduo oprimido, na consciência de suas desigualdades, o vínculo com essa natureza humana burguesa idealizada e finalizada. Nessa lógica, transformam a educação em um bem particular, espaço de um individualismo reivindicatório de identidades pré-formatadas ideais dentro da mesma lógica da conquista pessoal e meritocrática, alimentando o sonho de tornar-se um burguês de sucesso e eliminando os valores sociais de igualdade e equidade. Perceba que apesar do discurso da crítica, o que já representa sim um avanço à educação bancária tradicional, na proposta pós-moderna de educação não há efetivamente a compreensão do processo educativo como instrumento de mudança do meio, mas a aceitação deste, reduzindo os sujeitos às existências de suas identidades específicas sempre parametrizadas ao ser burguês dominante.

Portanto, ao sujeito é permitido a fala, dentro de determinados parâmetros, mas nunca a construção de sua voz no enfrentamento da realidade. É como se criasse no discurso crítico um oposto entre as múltiplas identidades oprimidas e a identidade opressora, de forma que uma não se justificaria sem a outra, nunca alcançando, dessa forma, uma real superação. Portanto, o ser proposto nesses movimentos formativos ainda é uma abstração, não é concreto. Embora fluído, segue uma direção específica que lhe é imposta de forma desumanizadora pela também fluidez do próprio mercado simbólico e material. Essa lógica comum na universidade transforma a criticidade em discurso em que se importa muito mais se posicionar contrário ao opressor, do que discutir a opressão em si, mantendo a relação dominador-dominado e

privilegiado- desprivilegiado. A consciência desta condição é importante, mas ela sozinha não basta. Individualizados na luta retórica, não conseguem perceber na análise crítica da opressão o elemento que os unem em direção ao inédito viável (FREIRE, 2005).

Em oposição à pedagogia metafísica tecno-burocrática clássica ou pós-moderna, a pedagogia de base dialética e dialógica se sustenta na constituição da individualidade sempre em solidária confluência ao gênero humano. Assim, a formação humana é permanente e se dá não apenas pela consciência individual das contradições, mas pela *conscientização* –consciência na e da denúncia + ação no anúncio – coletiva dos sujeitos em diálogo na construção de sua práxis social humanizadora. Portanto,

[...] fundada no pensamento dialético, afronta decididamente a questão da formação do homem como uma tarefa social. Não centra “no estudante” ou “no professor” o ato pedagógico, como quer a pedagogia liberal do nosso tempo, fugindo da questão central da formação do homem que são suas condições reais de vida na sociedade, suas “múltiplas determinações”. Para a pedagogia dialética a questão central da pedagogia é o homem enquanto ser político, a libertação histórica, concreta, do homem contemporâneo. (GADOTTI, 2012, p.177)

O que pretendemos com esses apontamentos e questões é propor aos professores universitários a possibilidade e a potencialidade da constituição de intelectuais orgânicos capazes de superar os diversos obstáculos e desafios provenientes de uma consciência real e efetiva empiricamente construída no cotidiano social das universidades e de seu entorno, em direção à consciência máxima possível. (GOLDMANN, 1980; DELIZOICOV, 2008; GONÇALVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2007; ODA, 2009; 2012). Consciência comprometida com o outro e com a denúncia e a superação das situações de sofrimento, injustiça e miséria humana anunciando alternativas concretas a mudança a qual a educação humanizadora tem muito a contribuir (SILVA, 2004).

O que nos importa [...] é sublinhar a atitude puramente humana desta atividade. É o seu empenho em preservar e transmitir a experiência

criadora do homem – seu acrescentamento ao mundo. Na medida, porém, em que esta experiência criadora do homem é transmitida sistematicamente, deve este esforço de transmissão, precisamente porque humano [...] ser também formador e não simples e puramente informador e catalogador. Toda vez que a atividade docente se tem perdido em formalismo tem comprometido a essência mesma da comunicação humana. (FREIRE, 1962. p.1)

Assim, tanto o contexto quanto o próprio trabalho do educador universitário ou não são objetos problemáticos à constituição humana estabelecendo uma maior relação entre a educação e a cultura na práxis político-pedagógica (REZENDE, 1984; ANDRADE, et. al 1999; NOVOA, 1999). Espera-se assim superar os diversos reducionismos economicistas, cuja concepção de trabalho, reduz o trabalho pedagógico e o trabalhador, produtor de cultura na transformação da natureza humana, em mera profissão técnica, mecânica e burocratizada de um sujeito alienado de seu quefazer em prol da geração de capital para as elites nacionais e internacionais. (REZENDE, 1984). Ao contrário da tendência tecnoburocrática e pós-moderna de educação ambas baseadas na racionalidade técnica em direção à formação de capital humano, a tendência popular visa essencialmente à formação política das classes trabalhadoras para o exercício da organização e revolução popular (GADOTTI, 2012).

O que Freire deixou claro é que a pedagogia, em seu melhor, não é um mero treinamento em técnicas e métodos de ensino, nem envolve coerção ou doutrinação política. De fato, longe de ser um mero método ou uma técnica a ser imposta, a priori, a todos os alunos, a educação é uma prática política e moral que fornece os conhecimentos, habilidades e relações sociais que permitem aos alunos explorar, por si mesmos, as possibilidades do que significa ser um cidadão engajado a mesmo tempo em que expande e aprofunda sua participação em um projeto de democracia substantiva. (GIROUX, 2016, p.298-299)

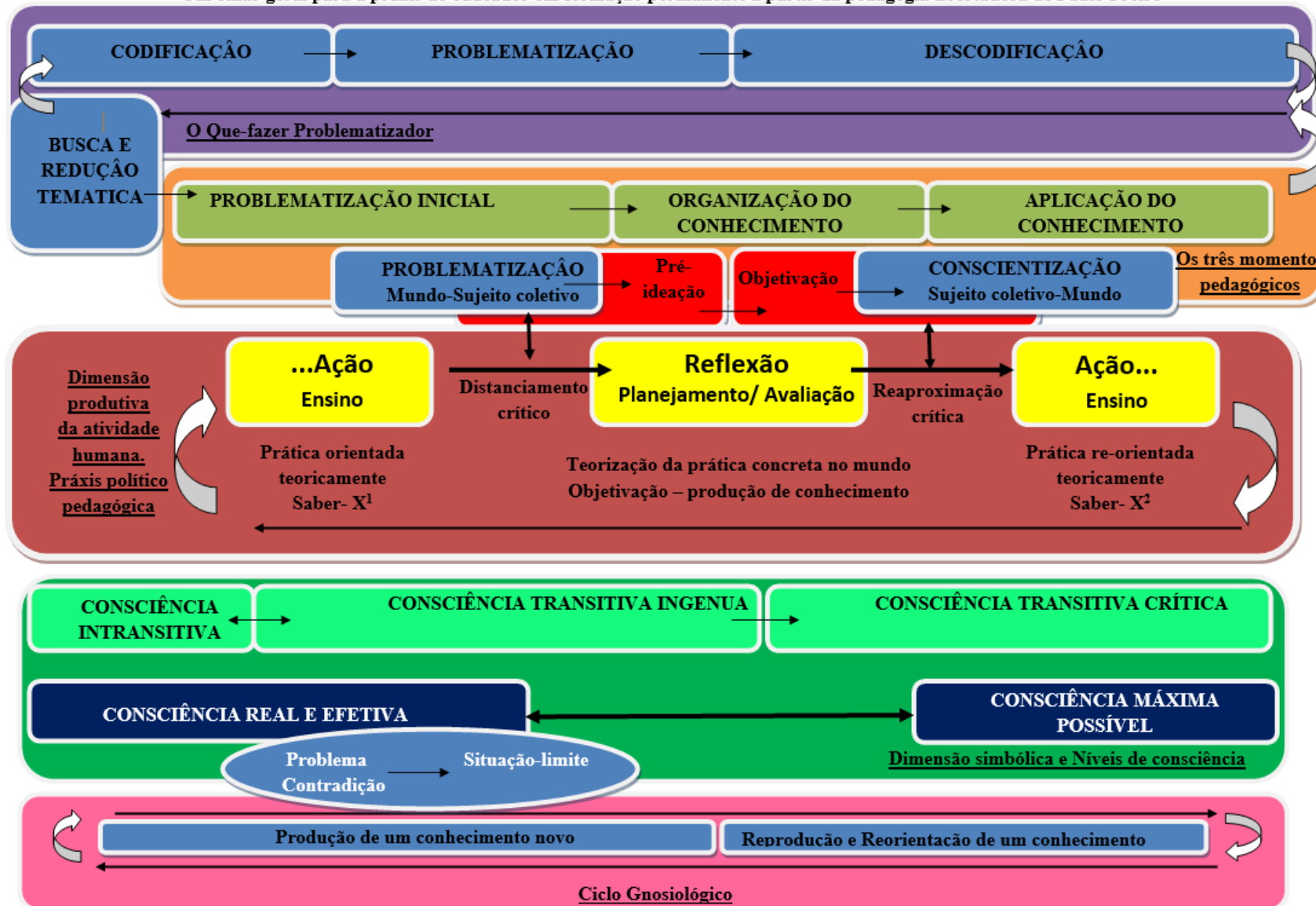
Desta forma concordo com Saul e Silva (2012) e Giroux (2013) ao apontarem que o educador só conseguirá libertar-se da sua condição de vítima e algoz de sua própria condição ao compreender-se condicionado, empreendendo junto a seus alunos e colegas, ações formativas e emancipadoras em seu trabalho contextualizadas na e pela problematização de sua condição concreta de opressão e alienação. Assim, é preciso assumir uma posição epistemológica, política e ética coerente a seu fazer prático e discursivo na instituição universitária de forma a construir uma docência universitária baseada no permanente questionamento coletivo e democrático sobre o que é a universidade, quem são seus agentes e qual seu papel diante da sociedade que temos. Portanto, “Desenvolver a consciência comunitária não é excluir os desejos individuais, mas sim compreender a busca da humanização substanciada na interdependência da prática coletiva.” (SAUL, SILVA, 2012, p.11).

[...] “superar-se” não significa negar-se e negar sua história, mas descobrir-se em um novo contexto, a partir da síntese de suas próprias contradições internas, o que significa encarar a superação dialética como autotransformação, como substituição do imediato pelo mediato, em suma, enquanto “mediatização”, como gostava de dizer Paulo Freire. (ROMÃO, 2013, p.93)

A fim de evidenciar a docência humanizadora a qual defendo, na figura 4 busco, a partir dos pressupostos freireanos, representar as dimensões metodológicas, praxiológicas simbólicas e gnosiológicas da ação docente libertadora. Obviamente que o objetivo desta representação não é criar receitas, mas fornecer uma base para a reflexão, individual e coletiva dos educadores universitários sobre seu contexto de trabalho, evidenciando o referencial freireano como um potencial elemento na construção de uma universidade popular (FREIRE, 1962; 2005; 2011a; PIMENTA; LIMA, 2006; BEISIEGEL, 2018).

Figura 4 - Práxis social político-pedagógica do educador popular - Docência humanizadora

Um olhar geral para a práxis do educador em formação permanente a partir da pedagogia libertadora de Paulo Freire



3.2. O PROBLEMA DIALÉTICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: EFEITO E/OU CONDIÇÃO DA/PARA A CONSTITUIÇÃO DESUMANIZADORA DA DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE?

Apesar de compreender a docência humanizadora como uma possibilidade concreta no exercício de uma universidade verdadeiramente popular, ainda parece que estamos longe de alcançar este inédito viável (FREIRE, 2005). O que é pertinente, se atentarmos para os efeitos tecnoburocráticos da formação proposta pela universidade operacional. Processo que na maioria dos cursos estaria em desacordo com as demandas necessárias à formação de intelectuais orgânicos e que, portanto, está desarticulada da realidade social e, em alguns casos, até mesmo da realidade profissional do país ao ponto de a Formação de Professores (FP) e os próprios professores frutos dessa formação serem desvalorizados socialmente (GIROUX, 1997; SOBRINHO, 2005; GADOTTI, 2012; LOBO BAPTISTA, 2018).

Entendido como uma sub-localização. O professor universitário, na maioria das vezes, considera o professor das escolas de nível fundamental e médio em degrau inferior epistemológica, política e socialmente. Um entendedor da prática. O professor dos níveis fundamental e médio, por sua vez, consideram o docente universitário possuidor somente da teoria, portanto subalojado quando a discussão reporta-se à situação real da educação. (ANDRADE, et al. 1999, p.10)

É a partir desta lógica que acredito ser pertinente os achados em minha pesquisa de mestrado (ROCHA, 2013), em que pude identificar e denunciar, dentre outras questões, as possíveis marcas das condições neoliberais de atuação e de formação impressas na prática e na consciência burocratizada e desvalorizada de professores de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF).

A questão que motivou minha dissertação foi entender porque os professores de Ciências não concebiam criticamente o ensino que ministravam, reproduzindo práticas bancárias e tecnicistas. O resultado demonstrou que, de fato, os professores não possuem condições mínimas em seu contexto de atuação para uma ação-reflexão-ação construída pela criticidade na coletividade, pois mesmo com o apoio dos

documentos oficiais (BRASIL, 1988; 1996), não existe institucionalmente a intencionalidade política para tanto, seja do poder público seja da estrutura escolar ou de seus agentes, já apassivados e individualizados pelo projeto desumanizador da educação neoliberal (PINTO, 1993; GIROUX, 1997; ROCHA, 2013).

Dentre as diversas marcas dessa alienação que obstaculizam a ação crítica dos professores da RMEF, a formação inicial dos professores em especial me chamou muito a atenção, devido a sua potencial relação com a constituição da docência universitária. Percebi ao analisar os dados que a criticidade docente não deveria ser desenvolvida apenas durante sua ação/formação na escola, como apontam as diversas políticas públicas de formação continuada (BRASIL, 2005c), mas também em sua formação inicial, com o objetivo primordial de prepará-los não apenas para que alcancem uma aprendizagem significativa junto a seus alunos, mas também para resistir ao contexto fortemente opressor e desumanizador em que se dá o seu trabalho (GIROUX, 1997; ZIMMERMANN, 2003; FREIRE, 2007; DINIZ-PEREIRA, 2007; 2011; SAVIANI, 2009).

Apesar de tradicional e legalmente considerarmos que a formação inicial de professores objetiva a formação para a atuação na escola básica (BRASIL, 1996), acredito que vale a pena ampliarmos um pouco o papel deste contexto formativo, a fim de o compreendermos em direção ao campo de atuação e formação do professor universitário (MARTINS, 2013; PROBST; ROCHA; PEREIRA, 2016). Será que os cursos de licenciatura formam professores somente para o contexto escolar? Será que os egressos destes cursos não os tomam objetivamente como uma referência formativa significativa na construção de sua docência universitária? E nesse sentido, será que podemos dizer que, mesmo os cursos de bacharelado, que não objetivam a formação para a docência, poderiam ser espaços não intencionais de formação de professores para o ensino superior?

De acordo com Veiga et al. (2004), Pimenta e Almeida (2009), Oda (2012), Hunche (2015) e Hoffmann (2016), dentre outros autores que pesquisam a docência na universidade, existem pistas para uma resposta afirmativa a todas essas questões, revelando que a FP na licenciatura, e porque não no bacharelado, contribuem para a constituição da docência universitária. No trabalho de Veiga et al. (2004) e Oda (2012) por exemplo, os professores universitários atuantes nos cursos de Ciências Biológicas atribuíram à sua graduação o primeiro

momento de aprendizado sobre a docência no ES, pois foi na graduação que tiveram seu primeiro contato com os professores universitários e suas diversas atividades na universidade. Os autores, convergentemente a Marcelo Garcia (1999) e Freire (2005; 2007), ainda relatam que as características específicas destes cursos de graduação, inseridos em um processo de formação permanente, podem estar representando diversos impactos – ainda pouco estudados – na compreensão primeira dos professores universitários do que consideram ser o seu papel na universidade. Tanto que, para Hoffmann (2016), diante das estruturas concretas dos cursos de Ciências Biológicas, e do fato de que no Brasil os pesquisadores profissionalmente são majoritariamente professores universitários, a simples decisão consciente ou não entre um bacharelado ou uma licenciatura, em alguma etapa de sua vivência acadêmica, teriam um grande impacto na oportunidade de desenvolverem uma identidade pedagógica.

Isso porque o saber dos professores sempre é plural e temporal e, portanto, é resultado tanto de uma vivência pessoal e profissional em sua carreira, como também se constitui na formação formal (TARDIF, 2002). Logo, devido à natureza e a institucionalização de seu trabalho e formação, antes mesmo de atuar os professores já possuem uma vivência escolar de pelo menos 16 anos como alunos e, se consideramos a graduação e a pós-graduação, no mínimo mais 10 anos de vivência universitária. Por isso tais professores em formação, diferentemente de outras profissões, já possuem em si uma visão sobre o que é o processo de ensinar e apreender e essas visões, por mais que impregnadas no senso comum, constituem-se tanto em possibilidades quanto em obstáculos à formação permanente do docente da educação básica e universitário. Além disso, tanto a licenciatura quanto o bacharelado representam não só espaços de atuação profissional do professor universitário formador, como também tem a potencialidade de ser espaços cotidianamente formativos, onde o professor em atuação desenvolve-se profissional e pedagogicamente ao exercer seu trabalho (MARTINS, 2013; PROBST; ROCHA; PEREIRA, 2016).

É preciso que, [...] vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo

indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2007, p.24-25)

O que quero dizer é que, a fim de compreendermos como se dá a constituição da docência universitária na universidade operacional, precisamos refletir sobre suas possíveis relações junto à formação para a docência da educação básica. Portanto, a graduação – seja ela uma licenciatura e/ou um bacharelado – é objetivamente um eixo central que perpassa ao menos três etapas da docência universitária concomitantemente. São elas: a) a introdução dos acadêmicos junto aos professores universitários e seu trabalho, estabelecendo uma formação informal para a docência no ensino superior; b) o espaço de exercício efetivo da docência universitária dos formadores e também, c) um espaço permanente de formação do docente formador que, ao refletir sobre seu fazer, tem o potencial de transformá-lo. A partir destas percepções me questiono: será que os professores universitários compreendem que seu agir nas graduações está contribuindo para a sua própria formação profissional e a de futuros colegas de trabalho? A partir disto questionamos, como a universidade está preparando os futuros professores para atuar no atual contexto escolar e indiretamente universitário? Estaria a formação inicial contribuindo para uma reflexão crítica sobre a escola e a universidade, bem como suas condições e possibilidades concretas de trabalho? A formação formal e informal dá subsídios para potencialmente ressignificar o quefazer docente em ambas as instituições de ensino? Estaria a formação de professores direcionada à constituição de intelectuais orgânicos atuantes tanto nas escolas básicas quanto nas universidades?

Infelizmente, a partir dos dados obtidos em minha dissertação, esse não parece ser o caso. No discurso dos vinte e um professores de Ciências participantes da pesquisa de mestrado, sendo que destes 40% formados no curso de Ciências Biológicas da UFSC, é comum o relato de que aprenderam a ser professores somente no cotidiano da prática pedagógica escolar, desenvolvida a partir de um ativismo baseado na tentativa e erro e na imitação de colegas de profissão, considerados por eles como modelos docentes bem-sucedidos (HUBERMAM, 2000). O fato é que, quando questionados sobre a contribuição de sua formação

inicial para suas atividades de ensino, todos os professores de Ciências participantes da pesquisa, desconsideraram totalmente sua formação acadêmica inicial na universidade. De forma geral, os professores alegaram que suas licenciaturas somente lhes teriam fornecido um conhecimento excessivamente teórico, desconexo da realidade objetiva do ensino de Ciências e da sala de aula (ROCHA, 2013).

Essas considerações parecem não ser específicas à RMEF uma vez que é comum os professores da educação básica considerarem sua formação inicial pouco significativa e descontextualizada à realidade escolar (KRASILCHIK, 1987; 2008; PIMENTA, GHEDIN, 2002; MARCELO GARCIA, 1999; ZEICHNER, 2000; 2008; 2009; SAVIANI, 2009; LIBÂNEO; PIMENTA, 2010; GATTI, 2010; AYRES; SELLES, 2012). De acordo com Isaias e Bolzan (2007) os professores se queixam de que,

[...] os professores formadores não explicam o suficiente ou não fornecem informações precisas sobre: As dificuldades a serem encontradas; O tipo de aluno com o qual trabalharão; As influências dos problemas sociais existentes nas classes; A psicologia dos alunos e as técnicas a serem aplicadas para promover sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento; As estratégias a serem trabalhadas, para desenvolver os conteúdos. (ISAIA; BOLZAN, 2007, p.162)

Assim, convergentemente a estes autores, para os professores participantes de minha pesquisa de mestrado, a graduação só os teria auxiliado na compreensão de alguns processos biológicos desvinculados de reflexões sobre o seu ensino, fragmentando a teoria pedagógica e biológica da prática de ensino. Ainda relatam que tiveram de reaprender na escola todo os conceitos de Biologia quando se depararam com a “missão” de ensinar o conteúdo das disciplinas escolares, estas, muito diferentes do que aprenderam na universidade (ROCHA, 2013). Assim, os professores relataram de forma naturalizada, que sua formação inicial nos cursos de graduação em Ciências Biológicas foi insuficiente para prepará-los para a prática de ensino de Ciências, para a Escola e para como proceder junto aos problemas sociais, estruturais e materiais ali enfrentados. Podemos perceber essa posição sobre sua formação inicial na fala representativa de um dos professores participantes da dissertação:

“É tão instintivo o jeito de a gente dar aula, né? Que a gente acaba se esquecendo de pensar nessas coisas pedagógicas. [...] Eu aprendi na prática, com certeza não foi na formação inicial, nem na continuada. A minha formação inicial foi só aquela base conceitual que a gente tem e deu.” Fala de professor ao relatar a relação da sua formação inicial para com sua prática pedagógica na escola (ROCHA, 2013).

Este discurso nos leva a questionar qual tem sido o verdadeiro papel da formação inicial para a prática profissional da docência? E neste trabalho de tese, também nos faz refletir sobre os seus efeitos desta formação na constituição da universidade e da docência universitária. Devido ao grande montante de estudos sobre a formação inicial de professores na literatura, podemos compreender alguns motivos que podem ter levado os professores da RMEF a terem essa concepção fatalista sobre sua formação. A partir da leitura de Marcelo Garcia (1999), Maldaner, (2003), Saviani, (2009), Gatti (1992; 2010), Silvério (2014) dentre outros, este posicionamento poderia ser consequência das ações e das propostas de formação inicial de professores exclusivamente acadêmico-disciplinares constituintes de um currículo bacharelesco em instituições universitárias historicamente distantes das escolas brasileiras e de suas comunidades e, portanto, tal situação seria mais uma das consequências de um projeto formativo operacional tecnicista e distante da realidade social do país.

Em revisão realizada por Viégas, Cruz e Mendes (2015), que objetivou analisar o que a literatura apresenta entre 2001 e 2010 sobre a FP de Biologia no Grupo de Trabalho 8 realizado durante as Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), fica claro um grande senso de insegurança dos acadêmicos em formação pautado no descompasso entre a formação pedagógica e a privilegiada formação acadêmico-disciplinar das disciplinas de referência biológica, além é claro da fragmentação curricular dos cursos – dicotomizando teoria e prática –, a pouca responsabilização dos formadores frente à formação docente (BRASIL, 2002; RIOS, 2011)–principalmente de formadores de áreas disciplinares da Biologia – e a denúncia do uso excessivo de práticas de ensino expositivas e pouco contextualizadas à realidade escolar realizadas pelos formadores nos

cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Além disso, os problemas apontados alcançam uma dimensão que extrapola a esfera pedagógica dos cursos e alcança o nível institucional das universidades.

As informações construídas indicam que as instituições formadoras não incorporam os desafios de proporem mudanças efetivas em seus projetos institucionais, nem oferecem condições para a construção de um espaço coletivo de trabalho que favoreça a reflexão em torno das novas necessidades formativas.“ (VIÉGAS; CRUZ; MENDES, 2015, p.517)

Em um estudo similar sobre a FP de Ciências e Biologia na UFMG, Teixeira e Oliveira, (2005) aponta que 87,4% dos acadêmicos acredita que a licenciatura não os está preparando para a transposição dos conhecimentos científicos em conteúdos escolares. No que se refere aos professores já formados, 45,3% apontam que a licenciatura não os instrumentalizou frente a suas práticas de ensino. Além disso, o estudo também aponta a dificuldade institucional em propor um claro projeto de formação no curso, uma vez que não há diálogo, muito menos consensos, entre os distintos departamentos e centros responsáveis pelas disciplinas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da instituição (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2005).

Os professores em geral exprimem muita desconfiança quanto às possibilidades de contribuição formativa da universidade. De fato, isto se compreende pela experiência passada (e ainda atual) em geral negativa. Basta lembrarmos dos cursos com uma sucessão infindável de exposições, muitas vezes em linguagem rebuscada e, portanto, de difícil codificação, ou palestras em que se fazem verdadeiras prescrições educativas, sem preocupação alguma em saber se o que é dito é transferível para a prática cotidiana dos professores em suas condições de trabalho, com o dogmatismo típico do universitário que, na verdade, sem saber como é o dia-a-dia da escola, dita aquilo que deveria ser feito. (GATTI, 1992, p.72)

O que podemos perceber com esses estudos é muito preocupante tanto no que se refere ao que se propõe os cursos quanto ao que se propõe as universidades. De forma geral, a universidade não está conseguindo articular a formação dos cursos de licenciatura com a atividade profissional dos professores de Ciências e Biologia, seja para um ensino restrito à instrução técnica, a partir dos conteúdos relacionados a área biológica, seja na formação político-pedagógica dos professores para a autodeterminação de seu quefazer na instituição de ensino em que atuaram. Entretanto, esta fragmentação acadêmico-disciplinar e descontextualização da formação não são problemas específicos somente dos cursos de Ciências Biológicas, ou mesmo algo exclusivo ao contexto educacional brasileiro.

Para compreendermos um pouco mais sobre essas problemáticas, ao centrar nossos olhares para a produção acadêmica da área de FP, podemos perceber que há muitos anos a literatura vêm apontando diversas lacunas formativas na correlação entre a análise das práticas de ensino dos professores da educação básica e sua formação inicial em licenciaturas das mais diversas áreas e nos mais diversos países (MOREIRA, 1986; GATTI, 1992; 2010; CARVALHO; PIMENTA, 1999; MARCELO GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2000; ZEICHNER, 2000; 2008; LIBÂNEO; PIMENTA, 2010).

De forma geral estes trabalhos desvelam como problema central o próprio modelo tecnicista de FP adotado, que devido à sua natureza tecnocrática inviabilizaria nas licenciaturas a constituição de uma identidade político-pedagógica para a docência (ALARCÃO, 1996; SERRÃO, 2002; DINIZ-PEREIRA, 2007; ZEICHNER, 1992; 2008; 2009; SAVIANI, 2009; AYRES; SELLES, 2012). Entretanto, para compreendermos o porquê destas opções formativas na universidade, precisamos analisar as determinações históricas a qual estamos condicionados para posteriormente entendermos, as atuais opções frente a FP na universidade, seus limites e suas potencialidades.

3.2.1. A formação de professores e seu condicionamento sociohistórico: um olhar para a racionalidade técnica na determinação positivista da estrutura e da cultura universitária operacional.

Especificamente no caso brasileiro, apesar de a FP não surgir originalmente na universidade, sua relação tem um vínculo quase que umbilical com o desenvolvimento da instituição, seja no processo de sua implementação, constituição identitária e/ou legitimação política e social. A fim de dar um caráter universal à universidade era necessário que esta fosse voltada para os estudos “desinteressados”, que representavam os mais altos e autênticos valores da cultura e da erudição daquele tempo, sendo essencial para a legitimação social da instituição a reprodução de tais conhecimentos (AYRES, 2005). Portanto, foi a partir da década 1930, mesmo momento em que a docência no secundário passa a fazer parte do funcionalismo público (ANDRADE et al, 2009), que o Estado brasileiro começou a propor parâmetros para a existência de cursos de FP para esse grau de ensino na universidade. Até então, os professores que atuavam no secundário eram poucos e selecionados sem formação própria por meio de prova de admissão, o que dificultava a formação de mão de obra técnica e competentes necessária à aventura industrial da elite brasileira na época.

Essas discussões então subsidiaram duas propostas iniciais de formação, que em disputa definiram muito da estrutura que temos hoje no âmbito da formação docente para todos os níveis de ensino nas universidades. A primeira criada por Fernando de Azevedo na Universidade de São Paulo em 1934, que aos moldes europeus implementava o modelo denominado pela literatura atual de formação 3+1 (GATTI, 1992; 2010; MARCELO GARCIA, 1999; CUNHA, L. 2000a). Neste, a organização curricular possibilita que primeiro se obtenha um bacharelado em três anos, composto de disciplinas de referência científico-disciplinares, e depois se faça uma complementação pedagógica de 1 ano para a obtenção do título de licenciado (GATTI, 1992; KRASILCHICK, 2000; CASIANI; LINSINGEN, 2009). Já a segunda proposta, criada por Anísio Teixeira na Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, podia ser considerada mais progressista, pois possuía uma maior flexibilidade quanto à liberdade do estudante em acessar o quadro de disciplinas de referência pedagógica e de referência científico-disciplinar, possibilitando uma maior organicidade entre esses grupos de disciplinas

e conhecimentos na criação de um percurso formativo próprio a cada acadêmico (CUNHA, L.,2000a).

Com o fim da UDF em 1939 e o advento do Estatuto das universidades brasileiras, o modelo inaugurado pela USP se impôs nas demais instituições, mantendo a necessidade de os professores da educação básica primeiro constituírem-se em bacharéis em uma dada área científico-disciplinar para posteriormente obter o título complementar de licenciados. Cria-se assim uma espécie de cultura sobre a formação na universidade em que não se concebe o professor de Biologia, por exemplo, como uma profissão de natureza específica e dotada de objetivos, métodos e processos próprios, sem que ela esteja associada às atividades profissionais do biólogo, dificultando o desenvolvimento da identidade social e profissional nas mais diversas licenciaturas (DINIZ-PEREIRA, 2007; SAVIANI, 2009; GATTI, 2010). Portanto, é buscando produzir dirigentes dotados de conhecimentos técnicos necessários ao sonho de ordem e progresso da elite nacional e periférica que a universidade de 1930 e 1940 centrou-se nos conhecimentos de referência científicos-disciplinares como os elementos da mais alta cultura erudita. De forma que as ciências e sua produção foram tomadas como algo à parte da cultura popular. Mesmo em processo de legitimação simbólica, política e econômica no contexto da época, ao deter o estatuto social e civilizatório europeu, os conhecimentos científicos justificaram-se como o centro das propostas de formação, relegando outros tipos de conhecimentos necessários a ação docente (CUNHA, L.,2000a).

Apesar de as licenciaturas terem nascido junto aos cursos de bacharelado, Ayres (2005) e Contreras (2002), apontam que, devido à dependência do bacharelado, os cursos de FP foram concebidos em desvantagem, mesmo em um contexto de valorização docente provocado pela expansão da escolarização nacional. Essa desvantagem se expressou na hierarquização de conhecimentos e de sujeitos dentro da universidade criando um verdadeiro campo de tensões entre bacharelado, mais valorizado pela sua potencialidade na produção de conhecimentos, e a licenciatura, vista restritivamente à reprodução dos mesmos.

A situação piora mais ainda com a reforma de 1968 e a subsequente departamentalização, que desfocou o papel formativo da universidade para a centralidade da produção simbólica da pesquisa acadêmica dos departamentos, incentivando ainda mais a valorização da

ciência de base e aplicada e seus conhecimentos postos sobre o bacharelado em detrimento dos cursos de FP. Cursos de graduação que agora, são divididos entre os professores de diversos departamentos, não pertencendo organicamente a nenhum centro e/ou unidade específica (AYRES, 2005; CUNHA, L. 2007c).

Mesmo existindo discussão sobre tais tensões na estrutura e processo formativo, e até mesmo algumas propostas pontuais de diversificação destes modelos de formação, ao longo da história da FP no Brasil, os cursos destinados à formação docente passaram a ser um território de disputas de inúmeras intencionalidades que estão para além da própria formação docente, adentrando à estrutura universitária e às disputas de poder intra e extra institucionais (GATTI, 1992; AYRES, 2005; CUNHA, L., 2007a; 2007c).

A partir da reforma de 1968, as universidades sofrem grande influência de uma concepção fabril taylorista se expressando em duas diretrizes principais profundamente interiorizadas na estrutura universitária e de grande impacto na formação que esta oferece até os dias de hoje: a primeira se dá na eliminação de duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes, portanto não poderiam haver disciplinas idênticas em cursos diferentes; e a segunda, na separação entre as atividades de *concepção*, mais valorizadas pelo seu valor simbólico e/ou científico e de *execução* ligadas normalmente ao campo profissional (CUNHA, L., 2000a). Desta forma, com objetivos de redução de custos, a racionalização da produção acadêmica das universidades federais se expressou na departamentalização, no regime de créditos e na divisão dos cursos de graduação entre o ciclo básico e o profissional, que possibilitaram a redução de disciplinas e professores, ao mesmo tempo em que se ampliaram a quantidade de alunos por sala, oriundos de diversos cursos. Essa mudança acaba por ter implicações de ordem pedagógica na medida em que, dentro desta estrutura espartaneada, os cursos se veem perdendo sua identidade formativa, já que sofriam uma

homogeneização³⁶ das disciplinas do ciclo básico comungadas entre distintos cursos.

Essa situação possibilitou que atuassem em um mesmo curso uma diversidade de professores de diversos departamentos distintos entre si e que não necessariamente compreendam e/ou possuam compromisso com a formação profissional e específica esperada pelo curso, estando estes, muitas vezes, mais interessados em desenvolver e perpetuar sua área de conhecimento disciplinar homogeneizada do que dispostos à adequar o conteúdo das disciplinas às várias demandas formativas dos distintos cursos que convivem em uma mesma disciplina (TRINDADE; 2000; CUNHA, L., 2007a; 2007b; 2007c).

Penso que esse vácuo formativo gerado pela homogeneização disciplinar acaba por estabelecer nos cursos, principalmente de FP, dois problemas. O primeiro na **fragmentação curricular e no isolamento disciplinar**, em que os professores de cada disciplina reduzem a formação discente à sua disciplina como propriedade de seus departamentos, acreditando ser responsáveis apenas pela transmissão de seus conhecimentos homogeneizados sem um claro vínculo com a formação profissional do egresso pretendido pelo curso. Essa visão, pautada na departamentalização acaba por fragmentar as disciplinas como entidades isoladas de forma que a formação passa a ser concebida erroneamente como algo acumulativo e linear (BOLZAN; AUSTRIA; LENZ, 2010; HUNCHE, 2015). Portanto, nesta lógica, os professores de Zoologia I, II ou III atuantes em uma licenciatura, por exemplo, poderiam estar mais preocupados em transmitir ordenadamente os conteúdos do campo acadêmico-disciplinar da Zoologia em si, independentemente uma da outra, do que preocupados com o como este conteúdo de fato contribui para formação profissional do futuro

36 Com esse termo quero dizer que apesar de a seleção dos conteúdos diante dos campos científicos ser um grande desafio do professor universitário (ANASTASIOU, 2012), as cátedras ao repetir disciplinas em cada curso tinham a possibilidade de adequar organicamente os conteúdos das disciplinas às demandas profissionais do egresso a que se pretendia alcançar nos cursos. Agora, a partir da departamentalização as disciplinas, oferecidas a vários cursos concomitantemente perderam a possibilidade de selecionar os conteúdos que seriam pertinentes à formação desejada pelos cursos optando por uma tradição disciplinar padrão (HUNCHE, 2015). Assim, as disciplinas caracterizaram-se em uma apresentação geral e genérica (homogênea) de uma dada área de conhecimento, uma vez que não consegue atender as especificidades profissional de todos os cursos pelo qual é oferecida simultaneamente.

professor de Ciências e Biologia (CRUZ; BARZANO, 2012), sujeito este que terá de ensinar sobre animais na escola básica, mas que, nestas disciplinas historicamente não terá acesso aos saberes científico-disciplinares de referência pedagógica relacionados a como, porquê e/ou para quê fazê-lo (ROCHA, 2013).

Essa situação revela o segundo problema, **desresponsabilização formativa**, ou seja, a divisão do trabalho dos formadores no curso que, sem reconhecer o processo formativo do curso nem seus egressos, enquanto uma totalidade a qual condicionam, se subdividem em professores responsáveis pelo conhecimento puro – que acreditam que cada disciplina seria um bloco simbólico individualizado a somar-se na formação do bacharel/biólogo – e outros responsáveis por conhecimentos de ordem prática e/ou profissional da licenciatura – que normalmente acabam ficando com todo o peso funcional da formação profissional (GATTI, 1992; 2001; 2010; TRINDADE, 2000; CUNHA, L., 2007a; 2007b; 2007c; HUNCHE, 2015). No caso da FP a literatura aponta que essa divisão estrutural e pedagógica dos cursos, além de evidenciar que os professores das áreas de referência biológica não se considerarem formadores de professores (ISAIA; BOLZAN, 2009; BOLZAN; AUSTRIA; LENZ, 2010), tem trazido uma verdadeira lacuna formativa a respeito de quem é o egresso que o curso quer formar? É professor? É pesquisador de uma dada área científico-disciplinar ou das ciências da educação? Possui outras atribuições profissionais além da pesquisa e do ensino? Qual é a natureza dessa formação? Seria esta humanizadora ou desumanizadora?

Em outras palavras, não há como educar sem fazer opção por intenções e valores e, em decorrência, assumir preceitos éticos que estão imbricados nas teorias e práticas curriculares, independentemente de seus matizes pedagógicos. (SAUL, SILVA, 2012, p.8)

É, portanto, a partir da racionalização produtiva da universidade que podemos compreender porque o modelo 3+1 de FP, oficializado na LDB 5692/71, explicita-se a natureza técnica não só da FP, mas da própria estrutura universitária, revelando a desigual valorização dos conhecimentos de referência científico-disciplinares em detrimento dos conhecimentos de referência pedagógica, ainda insipientes epistemologicamente na época da reforma universitária. Conhecimentos estes que foram reduzidos tanto na prática do formador, como na FP à

uma didática pragmática e instrumental típica da racionalidade técnica (CARVALHO, GIL-PÉREZ, 1993; MARCELO GARCIA, 1999; LIBANEO, PIMENTA, 1999; CUNHA, M. 2004; 2005; 2006b; ANDRADE et al, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; SILVERIO, 2014; VIÉGAS; CRUZ; MENDES, 2015).

Ao ser o fundamento da formação universitária, a racionalidade técnica valoriza na FP a dicotomia e a hierarquia entre o conhecimento teórico, fortemente influenciado pelo positivismo e cientificismo, e o fazer pedagógico, restrito à aplicação de técnicas supostamente neutras, fragmentando a formação nas diversas áreas disciplinares independentes entre si na estrutura curricular dos cursos. É por isso que esta visão tecnicista e fragmentada de formação pode ser considerada como uma ação bancária de educação (FREIRE, 2005), cujo foco do ensino de graduação é antidialógico ao se dar na transmissão teórico-conceitual mecânica e livresca dos conteúdos disciplinares. Logo, nessa ordem constitui-se e perpetua-se uma cultura acadêmico-institucional em que as disciplinas científico-disciplinares de referência pedagógicas ainda são apenas uma complementação pedagógica do bacharelado (CARVALHO, GIL-PÉREZ, 1993; MARCELO GARCIA, 1999; ZIMMERMANN, 2003; GONÇAVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2007; KRASILCHIK, 2008; GATTI, 2010).

Para além de representar a própria racionalidade produtivista da universidade operacional, a fragmentação e a valorização diferenciada entre os saberes de referência científico-disciplinar e os saberes de referência científico-pedagógicos nos cursos de FP, ainda denotam uma posição vocacional e/ou instrumental sobre o ato educativo, uma vez que seus saberes fundantes se constituíram muito relacionados à infância e distante da universidade e que, portanto, obtiveram legitimação científica tardia. O que fez com que a universidade não reconhecesse a relevância acadêmica dos conhecimentos de referência pedagógica e se desenvolvesse distante das discussões educacionais fundamentais, centrando-se conseqüentemente na certificação e não na formação humana propriamente dita (ZIMMERMANN, 2003; CUNHA, M., 2010b; 2010c; SCHWARTZMAN, 2013; FREIRE; FERNANDEZ, 2015). Situação esta que, fragiliza a universidade em resistir à invasão neoliberal e ao discurso do capital humano presente no já naturalizado mito da sociedade do conhecimento globalizado.

Cabe, ainda, ressaltar, para se entender a fragilidade do campo da pedagogia universitária, que uma de suas possíveis causas situa-se na autoridade cultural da universidade, que assume certa soberba que a estimula a não lançar um olhar para si mesma, enquanto se autoriza a teorizar sobre os outros. A universidade torna-se hábil em indicar as metodologias e teorias que a escola básica deve assumir; mas pouco disposta a colocar na berlinda os seus próprios processos de ensinar e aprender. (CUNHA, M. 2010c, p.74)

Toda esta situação impôs uma marca tecnicista sobre o fazer pedagógico de difícil desnaturalização, tanto nas universidades quanto subsequentemente nas escolas. Além disso, este fazer foi e é muito associados ao feminino em meio a uma sociedade altamente patriarcal, o que dificultou ainda mais o reconhecimento de sua legitimidade epistemológica, sendo reconhecida como ciência somente quando as ciências sociais e humanas começaram a se fortalecer ao tomar como modelo teórico-metodológico as ciências naturais (CHIZZOTTI, 1995; HESSEN, 1999; AYRES, 2005; CUNHA, M. 2006b; 2010; BAZZO, 2007; LUDKE; ANDRE, 2007; DINIZ-PEREIRA, 2007; 2013).

Portanto, o pressuposto basilar que sustenta a visão tecnicista e arrogante de FP baseia-se na ideia de que um professor específico, ou de uma dada área científica deve ter uma formação sólida e centrada na ciência “desinteressada” como o elemento que lhe dá o *status* de especialista e o destaca de um mero pedagogo generalista. Mesmo que seja impossível que um professor de Ciências e/ou Biologia se constitua sem os conhecimentos acadêmicos disciplinares das Ciências Biológicas, o foco restrito a tais conhecimentos tem se mostrado insuficiente para abordar pedagogicamente a complexa realidade escolar e suas múltiplas dimensões socioculturais (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002; ALMEIDA, 2005; ZEICHNER, 1992; 2008; ZABALZA, 2004; DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). Isso porque o modelo de FP pautado pela racionalidade técnica reduz a práxis social política pedagógica em um processo de ensino aprendizagem como um fenômeno unidirecional de transmissão de conhecimentos teóricos e abstratos a serem reproduzidos pelos futuros professores na escola (CARVALHO, GIL-PÉREZ, 1993).

Desta forma, a ação formativa torna-se desumanizadora, pois o professor da educação básica em formação e/ou atuação, não é

concebido como um sujeito capaz de delinear e criar sua posição político pedagógica, selecionando os conhecimentos que são mais pertinentes à realidade social em que sua unidade escolar se situa, mas é compreendido como um técnico do ensino e da instrução, negando sua capacidade formativa ao supervalorizar o conhecimento científico-disciplinar como algo imutável, que deve ser imposto de forma bancária a seus alunos (MARCELO GARCIA, 1999; FREIRE, 2005; SAVIANI, 2009; DINIZ-PEREIRA, 2007; 2011; GATTI, 2010). Logo, a partir da bancária hierarquia e fragmentação de conhecimentos disciplinares na formação inicial e da desresponsabilização formativa dos formadores, apassivam-se os graduandos de licenciatura e bacharelado, criando e perpetuando normas científicistas e disciplinares sobre seus futuros alunos que, ao adentrar na universidade em busca da formação universitária e/ou docência universitária, reiniciam o sistema (RIOS, 2011; VIÉGAS; CRUZ; MENDES, 2015).

Portanto, é preciso problematizar a ideia tradicionalmente enraizada de complementaridade da licenciatura em relação ao bacharelado, pois não basta ser um Biólogo para saber dar aula de Ciências e Biologia. Não é qualquer um que pode ser professor (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; GATTI, 1992; 2016). É preciso maiores reflexões acerca do conteúdo a que se quer ensinar, associando-o rigorosamente a uma justificativa e um objetivo pedagógico mais amplo e claro para se poder compreender como seria a melhor forma de fazê-lo, sempre em articulação ao papel da universidade tanto para a formação profissional quanto humana. É a partir desta lógica formativa que é passível a constituição de uma posição político-pedagógica do sujeito que, ao mobilizar saberes das Ciências Biológicas e das Ciências Pedagógicas no reconhecimento dialético da realidade, é capaz de reconhecer dialogicamente aos limites e potencialidades dos saberes e da organização popular no sentido de contribuir tanto para a aprendizagem significativa de seus alunos como para a transformação da injusta e desigual sociedade brasileira (MOREIRA, 2006; CORRÊA, et al., 2011).

Assim como Libâneo e Pimenta (1999) penso que a FP é central aos processos de transformação social, pois é nela que se dão as possibilidades de se desenvolver saberes que se contraponham ao *status quo* dominante. E que, portanto, para se desenvolver uma instituição de ensino baseada na resistência ao contexto neoliberal e neoconservador, é preciso, a partir de uma visão progressista, ampliar rigorosamente o

investimento sobre o desenvolvimento profissional dos professores, na garantia de desenvolver sua voz diante da luta por melhores condições de trabalho e formação, que explicitem uma maior valorização profissional e identitária da docência.

Identidade esta que é epistemológica e profissional, ou seja, que reconhece a docência como um campo de produção de conhecimentos específicos e de intervenção profissional na prática social (LIBANEO, PIMENTA, 1999; LEITE; RAMOS, 2007). Isso significa necessariamente excluir uma visão de FP baseada na racionalidade técnica, assumindo os sujeitos professores permanentemente em formação como capazes de superar a ideais de meros executores, comuns em políticas públicas neoliberais, para serem sujeitos da decisão, dotados de um verdadeiro quefazer, que toma a autonomia e a democracia como processos intrínsecos e pedagogicamente direcionados à humanização. Desta forma, é papel dos professores “[...] contribuir para a criação, desenvolvimento e transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico.” (LIBANEO, PIMENTA, 1999 p.260 -261).

O ser professor dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (LIBANEO, PIMENTA, 1999 p. 261-262)

Isso significa dizer que um modelo de formação de professores de Ciências e Biologia que centre sua ação apenas nos conhecimentos de Biologia, ignorando conhecimentos pedagógicos, ou o concebendo reduzidos a técnicas instrumentais de ensino, está na contra mão do processo de humanização, instituindo tanto uma desvalorização do campo pedagógico quanto dos professores formadores e em formação (GATTI, 1992) que, de sujeitos, capazes de colocar os conhecimentos a serviço da transformação social, passam a ser os receptáculos do conteúdo a ser ensinado como um bloco disciplinar fechado em suas próprias abstrações conceituais (SILVA; SCHNETZLER, 2004). E ainda é preciso ressaltar que além desta formação conteudista e enciclopédica reduzir toda a potencialidade transformadora do fenômeno educativo e formativo ao conteúdo de ensino, também oferece modelos de docência que assim como acredito ter grande impacto no desenvolvimento informal da docência universitária, tornando-a bancária e pouco significativa aos alunos e a sociedade brasileira (VIÉGAS; CRUZ; MENDES, 2015).

[...] formar professores independentemente do nível em que irão atuar, é uma tarefa da Pedagogia. Essa ciência, ao tratar de problemas e questões advindas de uma prática social – a educação, escolar ou não, universitária, ou não – envolve-se em temas de ordem axiológica e política. Consequentemente, além do conhecimento específico sobre os processos escolares e educativos, lidando com os conteúdos de disciplinas como a didática e as metodologias, passando pelas estratégias de ensino e pelas teorias da aprendizagem, a Pedagogia trabalha principalmente com valores individuais e sociais, num emaranhado de questões do mundo da política e do poder. A prática pedagógica, pois, não se restringe à sala e aula ou às instituições formais de ensino, mas tem forte papel na produção e reprodução cultural de um dado contexto social. (BAZZO, 2007, p.101-102)

Sobrinho (1998) e Bazzo (2007), assim como outros autores que apontam a importância dos saberes pedagógicos para a formação de professores da educação básica (NOVOA, 1999; TARDIF, 2000; 2002;

GATTI, 2010) e superior (CUNHA 1999A. 1999B; 2005A; 2007; ALMEIDA E PIMENTA, 2011), apontam de forma sistemática e considerável que esta valorização é complexa não podendo ser simplesmente o objeto e objetivo de uma única disciplina, como prega a divisão de trabalho e a fragmentação da FP na universidade operacional. É preciso que tais conhecimentos sejam amplamente discutidos, apreendidos e ressignificados em todo o projeto formativo dos cursos de forma que a uma cultura institucional compreenda a dimensão formativa como o eixo central da docência e não apenas sua ação instrucional de ensino. Isso significa dizer que a formação de professores de Ciências e Biologia não é tarefas de alguns poucos professores do curso responsáveis pelas disciplinas “pedagógicas” enquanto que os demais se responsabilizariam pela formação do conteúdo biológico de referência. Todos os professores universitários, principalmente aqueles que se pretendem atuantes em cursos de formação de professores, precisa ter clareza de seu papel docente valorizando para além da produção científica em seus laboratórios, os conhecimentos teóricos mais amplos que subjazem sua ação político-pedagógica, os conhecimentos alternativos que os alunos trazem de sua experiência de vida e os conhecimentos que são produzidos coletivamente em situação de sala de aula, além de outras atividades formativas no curso e na instituição (ALMEIDA, 2012).

Dessa forma, reafirma-se a constatação de que a docência não se restringe à ação didática ou metodológica nas salas de aula, sendo necessário considera-la em relação a outras dimensões que nem sempre são percebidas e mesmo aceitas pelos docentes, dependendo muito de suas concepções sobre o que seja ensinar e aprender e em que visão de mundo e de ciência se baseiam. (BAZZO, 2007, p.128)

Por isso podemos compreender porque Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2000) e Therrien, Dias e Leitinho (2016), consideram os saberes profissionais dos professores plurais e heterogêneos oriundos de diferentes fontes. Os professores em formação ou em atuação carregam, portanto, toda uma bagagem cultural, desenvolvida na capacidade dialógica e dialética de se envolverem com o fenômeno educativo, tomando-o como objeto de conhecimento e reflexão crítica sobre um fazer que, enquanto práxis social político-

pedagógica, apoia-se em uma multiplicidade de saberes, permanentemente desenvolvidos em direção à emancipação e a autodeterminação do ser social. Ou seja, saberes sínteses disciplinares, didáticos, curriculares e em saberes experienciais ligados ao trabalho docente, de seus colegas ou de tradições profissionais institucionalizadas tendo por horizonte a humanização (NOVOA, 1999; TARDIF, 2002; DINIZ-PEREIRA, 2011; SILVA, 2015).

No entanto, a FP acaba sendo reduzida à uma “apropriação hábil e sem questionamentos de prescrições acerca do “que” – a ciência – e do “como” – a técnica – ensinar” (ANDRADE et al, 2009, p. 12), excluindo questionamentos sobre o “por quê” e o “para quê” fazê-lo. Assim, por mais que os professores da RMEF, acreditem que a formação inicial não contribuiu para sua prática de ensino, pois não suscitaram de forma clara o desenvolvimento de saberes docentes, podemos constatar em sua prática bancária (ROCHA, 2013), uma possível constituição desumanizadora de sua docência na reprodução do tradicional ensino universitário presente nos cursos de FP. Desta forma, acredito que a FP pode estar mais conservando o modelo opressor de educação do que contribuindo para questioná-lo. Entretanto, como se daria esta transposição? Como professores, que acreditam que sua prática não obteve influência nenhuma de sua formação inicial, reproduzem exatamente a fórmula bancária aprendida na universidade? É buscando entender esse processo que concordo com Gatti, (2010) e Cunha, M. (2001) ao relatar que a acepção técnica do ato educativo representa na verdade uma visão mitificada e de senso comum sobre os educadores e os educandos, bem como sobre o processo de ensino e de aprendizagem que se enraíza nas estruturas e nas relações profissionais das instituições de ensino e na própria sociedade brasileira.

3.2.2. O senso comum pedagógico e a estruturação da cultura universitária operacional

Para compreendermos o senso comum pedagógico é preciso reconhecer que o senso comum é um conjunto de percepções, conceitos, significações, valores dominantes mais ou menos coesos que são historicamente introjetados acriticamente em nossa subjetividade individual e coletiva a partir da divulgação e do acúmulo espontâneo de experiências e convivências no ambiente em que vivemos. “[...] nasce

exatamente desse processo de “acostumar-se” a uma explicação ou compreensão da realidade, sem que ela seja questionada.” (LUKESI, 2011, p.119). Desta forma, o senso comum não se dá apenas no plano do discurso, mas no plano cultural, expresso em um conjunto de práticas sociais objetivas pelo qual os sujeitos se movem e se identificam no mundo. Portanto, o senso comum possui um vínculo com os diversos interesses axiológicos, econômicos, políticos, religiosos que muitas vezes passam distante de nossa percepção cotidiana ocultando ideologicamente a realidade (FREIRE, 2005; 2008; SEVERINO, 2007; LUKESI, 2011). É por isso que para Zeichner (1992), Contreras (2002), Freire (2005; 2007), e Pimenta e Ghedin (2002) é sempre importante a qualquer educador ser vigilante e refletir criticamente sobre o quanto sua reflexão-ação está imersa em um quefazer burocraticamente atrelado ao senso comum na conservação da ordem institucional e social.

Será que, para direcionar os nossos trabalhos pedagógicos, temos permanentemente nos perguntado quem é o educando e o que ele significa? Que é o conhecimento? Que são os conteúdos que veiculamos em nossas aulas? Será que questionamos o material didático que utilizamos? Parece que em vez de nos questionarmos, nos acostumamos e nos adaptamos às explicações e compreensões que foram sendo passadas de uma geração a outra por meio da palavra, através de gestos e da convivência. Em educação, dificilmente, nos perguntamos se esses entendimentos têm algum fundamento. Por vezes nem mesmo tomamos consciência de que somos direcionados por algum entendimento. Parece-nos ser tão “natural” agir assim, que não nos importam questionar. Seguimos certos princípios sem questioná-los e muito menos nos perguntamos se seriam esses os que gostaríamos de perseguir como meta e finalidade de nossas ações. (LUKESI, 2011, p.121).

E é justamente nesse não questionamento que se exercita o senso comum pedagógico, um imaginário sobre um quefazer docente (CUNHA, M. 2001) mitificado que direciona a estrutura das instituições de ensino e o fazer docente, em todos os seus níveis a um fazer

pedagógico bancário e comprometido com a reprodução social e não com sua problematização.

O elemento mítico aí introduzido não proíbe propriamente que o homem pense; dificulta o exercício de sua criticidade, dando ao homem a ilusão de que pensa certo. A propaganda se instaura, então, como instrumento eficiente para a efetivação desta ilusão. Através dela, não apenas se propalam as “excelências” da ordem social, mas também se difunde que toda tentativa de indagação em torno dela é em si “um ato subversivo e pernicioso ao bem comum”. Desta forma a mitificação conduz a “sacralização” da ordem social, que não permite ser tocada nem discutida. Daí que todos os que tentam fazê-lo tenham de ser punidos, desta ou daquela forma, e sejam perfilados, através também da propaganda, como maus cidadãos [...]” (FREIRE, 2011d, p.164)

Nessa lógica o educador é visto como um “dador de aula” em que basta o domínio do conhecimento acadêmico-disciplinar de referência, cujo qual aplica na transmissão e na avaliação técnica dos conteúdos disciplinares pelo qual é responsável, criando uma espécie de rotina burocrática comum em todas as instituições de ensino. Rotina em que o professor não participa criativamente com autonomia, apenas se adaptando e, portanto, negando sua participação enquanto sujeito de seu fazer, pois isso seria pôr-se em risco, subverter as regras do jogo já dado. Seria ser contrário a uma lógica tradicional construída sobre o mito da funcionalidade institucional. E ninguém quer atrapalhar a ordem institucional. O ensino, portanto, para se adequar torna-se um amontoado de práticas supostamente neutras que desconsideram um campo teórico-pedagógico específico apreendidas na instituição de ensino tanto na empiria da tentativa e do erro, quanto no mimetismo de professores mais experientes (BAZZO, 2007; CUNHA, M. 2010a; ALMEIDA, 2012).

Aqui cabe uma distinção se considerarmos a fragmentação curricular e a divisão de trabalho na formação proposta pela universidade. Aos professores universitários das disciplinas de referência acadêmico-disciplinar, normalmente a maioria nos cursos de

FP, importa apenas o domínio do conteúdo acadêmico-disciplinar de forma que os conhecimentos científico-disciplinares de referência pedagógica são desconsiderados. Já aos professores responsáveis pela parcela do conteúdo relacionada a formação profissional, que no caso das licenciaturas seriam os professores relacionados as disciplinas pedagógicas como o Estágio Supervisionado, Didática e Metodologia de Ensino, espera-se justamente que detenham tais conhecimentos, entretanto que estejam centrados sobre a prática de ensino, não levando em consideração conhecimentos pedagógicos multidisciplinares mais amplos. Assim, nos processos de FP aos moldes da racionalidade técnica as reflexões pedagógicas normalmente acabam por centrar-se nos conteúdos e nas práticas de ensino, distanciando-se dos questionamentos sociopolíticos necessários ao desenvolvimento de uma posição político pedagógica consciente do professor (GIROUX, 1997; PIMENTA; GHEDIN, 2002; FREIRE, 2007; GATTI, 1992; 2010; AYRES; SELLES, 2012; CHAPANI, 2014).

No que se refere ao aluno, a compreensão de senso comum pedagógico o concebe como um objeto passivo de preenchimento, um receptor dependente dos comunicados realizados pelo professor dotado da capacidade de memorização e reprodução durante as avaliações. Nessa lógica, assim como o professor não é sujeito, pois apenas reproduz um conjunto de conteúdos previamente fixados em um “modelo de sucesso” o aluno também não o é, pois não é o sujeito da produção de seu próprio conhecimento, ou seja, nunca está em confronto com a realidade produzindo de forma orientada os conhecimentos que compõem dialeticamente sua visão de mundo. Apenas deve memorizar um conjunto de conceitos acadêmico-disciplinares, para idealmente ser considerado merecedor de um título de bacharel e depois de licenciado, independente do que de fato aprendeu em seu cotidiano escolar ou de sua capacidade em ministrar aulas significativas à questões relevantes à sociedade brasileira.

O conhecimento por sua vez, são apenas um conjunto de informações disciplinares estanques tomadas como verdades absolutas necessárias a seletiva progressão e ascensão social burguesa a qual a escola torna-se seu principal agente. O conteúdo escolar no senso comum pedagógico, portanto, é uma idealização positivista da realidade concreta e nunca se origina do confronto dialético e dialógico dos sujeitos nela imersos. O conteúdo para o professor de Ciências é a ciência (ROCHA, 2013) e não a síntese dialética posta sobre a relação entre os conhecimentos científico-disciplinares de referência biológica e

pedagógica mediatizados pela realidade social e material em que a unidade escolar e seus alunos se encontram. No senso comum pedagógico, os professores, o ensino, o conteúdo, a aprendizagem, os alunos e a escola, são meras idealizações abstratas que contradizem constantemente a realidade material vivenciada. Em síntese, é um acordo sociocultural e historicamente concebido em que se ignora o processo formativo como fenômeno concreto, de forma que os professores fingem que ensinam os conteúdos “desinteressados” e os alunos fingem que os “aprendem” memorizando o máximo de conceitos até o momento da reprodução dos mesmos nas avaliações. É nessa lógica já naturalizada que possivelmente podemos explicar porque os professores da RMEF não conseguem perceber as relações entre sua formação e atuação, reproduzindo um sistema desumanizador como se este fosse a síntese do processo educativo.

O Senso comum pedagógico manifesta um entendimento idealista do que seja o conhecimento. É como se o conhecimento não tivesse história e não contivesse acertos e erros. O que se diz é assumido como se sempre tivesse sido assim. No entanto, o conhecimento tem história, esta eivado de desvios por interesses de uns ou de outros. [...] Temos não só que nos apropriar do que já existe como entendimento, mas também assumir o papel de criadores do conhecimento. Só poderemos chegar a um entendimento relativamente adequado do que venha a ser o conhecimento e o seu processo se abandonarmos essa posição idealista e ingênua. Importa refletir sobre isso, para assumirmos na prática pedagógica uma conduta relativamente adequada à aprendizagem dos educandos. (LUKÉSI, 2011, p.128).

Apesar de termos feito relações entre a docência escolar e a formação inicial, é claro que essa relação não é direta, pois a escola enquanto instituição é dotada de cultura própria, não sendo apenas responsabilidade da universidade a superação das condições da educação nacional. Entretanto, buscamos aqui estabelecer possíveis relações centradas no papel ainda objetivamente pouco reconhecido de que a universidade precisa rigorosamente estabelecer um contra projeto

educacional ao que está posto e possibilitar a emersão da **voz** dos professores ao prepara-los profissional e eticamente para o enfrentamento da realidade escolar concreta problematizando a autonomia e o controle docente a partir do desvelar da “Pedagogia dos Diários Oficiais” (SAUL, SILVA, 2011), e não formar para uma abstração pedagógica responsável pelo grande choque dos professores iniciantes (MARCELO GARCIA, 1999).

Para Ayres, (2005) além de definirem grande parte da cultura escolar, este modelo de FP baseado no senso comum pedagógico ainda pode nos ajudar a estabelecer uma relação de poder que auxiliou na diferenciação sócio simbólica e política da Universidade frente à Escola em pelo menos três níveis hierárquicos distintos. Isso nos auxilia a compreender porque a pesquisa se caracterizou como o elemento central que diverge ambas as instituições de ensino e seus agentes durante a legitimação da universidade na sociedade brasileira tanto na década de 1930 quanto na Ditadura Militar. Portanto, é preciso ficar claro que a fragmentação do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2011a), ou seja, a separação entre a produção de conhecimento – pesquisa – e disseminação deste – ensino – a serviço de um dado contexto sociopolítico – extensão – não é casual e sim são condição e efeito de um senso comum pedagógico que se alastrou por nossas instituições ignorando a principal finalidade de qualquer instituição de ensino, ou seja, a formação humana, que hoje se vê reduzida a capacitação técnica e a certificação formal (ZIMMERMANN, 2003; FREIRE; FERNANDEZ, 2015).

Dentro de uma sociedade fortemente positivista como é o caso da brasileira, ao não se considerar o ato educativo e seus saberes como provenientes e orientados a partir da produção rigorosa da Pedagogia, enquanto ciência da educação (LIBÂNEO, 2012; CUNHA, M., 2010b), ou mesmo não considerando tal atividade como geradora de conhecimentos próprios e específicos, se cria uma hierarquia entre as atividades de pesquisa e de ensino construindo uma distinção valorativa entre os sujeitos e suas atividades em ambas as instituições (AYDENI; HODGE, 2011). De forma que ambos são professores, mas somente o universitário estaria apto a produzir rigorosamente os conhecimentos, enquanto que o professor da educação básica caberia apenas a reprodução. O que foi determinante para a institucionalização da educação bancária no sistema educacional brasileiro.

Além disso, como uma forma de se distanciar da docência, o papel de professor universitário burocratizou-se e cedeu ao de

pesquisador (AYDENI; HODGE, 2011), de forma que podemos considerar três níveis hierárquicos distintos nessa relação valorativa: O primeiro e de maior valor erudito traz a ideia de professores universitários enquanto pesquisadores das ciências básicas e “descompromissadas”, sustentada pelo tom elitista e positivista do empreendimento científico. Em segundo lugar os pesquisadores, também universitários, mas em áreas aplicadas, que se utilizam das pesquisas de base para a produção técnica³⁷. Já aos professores da educação básica e ao ensino na universidade é cunhada a função de reprodução destas técnicas e conhecimentos. Desta forma, não detendo uma especificidade profissional e epistemológica própria, o professor da educação não seria o sujeito da produção dos saberes de seu quefazer, apenas “[...] aquele que aplica técnicas, previamente produzidas por outros sujeitos e em outros espaços, com a finalidade de conseguir determinados resultados também definidos a priori.” (AYRES, 2004, p.186). Não é à toa que como semi-profissão à docência sempre foi dependente da estrutura e da intencionalidade do Estado, não possuindo um estatuto profissional próprio (MARCELO GARCIA, 1995; CONTRERAS, 2002).

Ao naturalizar essa situação por meio da formação e atuação alienante tanto na universidade quanto na escola, os professores não desenvolvem uma consciência sobre seu próprio saber-fazer pedagógico por eles mesmo desvalorizados. Dentro desta lógica, ao contrário da pesquisa, que recorre a uma autonomia formal possibilitando algum nível de criação na universidade, o ensino tem na reprodução restritamente tecno-disciplinar seu fundamento, corroborando a ideia de que o senso comum pedagógico não se expressa apenas na mente dos professores conservadores, mas foi gestado sócio historicamente em toda a estrutura institucionalizada da universidade, sendo ao mesmo tempo condição e efeito de um ciclo formativo desumanizador (VIÉGAS; CRUZ; MENDES, 2015).

Apesar de o senso comum pedagógico estar organicamente articulado a estrutura universitária muitos de suas consequências vêm sendo denunciadas pelas contribuições das ciências da educação

37Nota-se que na medida em que o mercado se aproxima e se apodera da universidade, esta, se torna mercadológica e defensora da inovação tecnológica como salvaguarda do capital. Assim, a ciência de base é superada em financiamento e status pela ciência aplicada, devido a sua maior articulação e velocidade as demandas sempre cambiantes do mercado.

evidenciando a FP como insuficiente tanto para a formação profissional quanto para a constituição de sujeitos críticos e autônomos. O que propôs uma série de alternativas mais ou menos articuladas às ideias neoliberais, como por exemplo, é o caso na literatura sobre o professor reflexivo que intentava ser uma alternativa ao modelo de racionalidade técnica, mas que acabou sendo cooptado por ela, tornando-se uma forma de reduzir a reflexão docente para a especificidade das técnicas de ensino, ignorando os contextos mais amplos em que este ocorre (PIMENTA; GHEDIN, 2002; FRANCO, 2002; GHEDIN; 2002; LIBÂNEO, 2002; SERRÃO, 2002). Apesar disto, o movimento formativo e teórico do professor reflexivo trouxe uma série de importantes questões e avanços necessários as práticas de resistência ao modelo neoliberal de educação para o capital humano. O que tem reverberado no campo de políticas públicas ampliando as exigências do Estado neoliberal frente as insuficiências produtivas da FP nos últimos anos (BRASIL, 2001; 2002).

A crescente percepção das insuficiências dos processos formativos associadas as novas exigências neoliberais e progressistas têm questionado a estrutura formativa da universidade, ampliado ainda mais as tensões e as contradições entre o bacharelado e as licenciaturas. Tais exigências e políticas trouxeram, e ainda hoje trazem, uma série de conflitos entre os professores formadores dos cursos de diferentes departamentos que são comprometidos ou não com a formação profissional esperada. O que seria salutar, pois tais discussões rigorosamente e democraticamente colocadas nos órgãos colegiados da universidade teriam uma potencial força formativa e valorativa sobre a importância dos conhecimentos científico-disciplinares de referência pedagógica a todos os educadores envolvidos na FP. Entretanto, infelizmente o Estado neoliberal ao impor diversas políticas a universidade não está aberto a questionamentos e quando permite alguma participação não possibilita o tempo de amadurecimento e formação necessário às universidades. Ao mesmo tempo, a universidade já apassivada enquanto organização apenas segue o receituário imposto, se negando a ser o espaço de questionamento e reflexão. Os instrumentos de resistência, infelizmente parecem se concentrar sobre às mudanças principalmente de ordem pedagógica na estrutura universitária já cristalizada e, portanto, nos cursos de FP que ainda buscam manter a estrutura universitária elitista e direcionada a produção simbólica e não a formação humana (CHAUÍ, 2001; BOITO Jr.; TOLEDO, 2003; ROBERTSON, 2007).

Tomando o corporativismo universitário e o senso comum pedagógico como princípios estruturantes da universidade operacional penso que as tensões pedagógicas criadas pelas políticas públicas ou pelas necessidades formativas individuais dos professores são acometidas por uma cultura universitária silenciadora sobre a docência universitária (CRUZ; BARZANO, 2012), independente do curso em que atuam os professores, que acabam por abafar muitas questões de cunho formativo e pedagógico em favor de disputas políticas, financiamento e burocracias institucionais nos mais diversos órgãos das universidades como os colegiados de curso e reuniões departamentais (REZENDE, 1984; CUNHA, M. 2006a; FORMOSINHO, 2011).

De forma similar a uma empresa, os cursos acabam sendo concebidos e orientados apenas pela ideia de gestão e não de formação, o que provoca a centralidade na quantificação da titulação e certificação acadêmica fundada na teoria do capital humano e não na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem postos durante a formação profissional e humana. Entretanto, essa valorização não é homogênea, de forma que sujeitos, projetos e cursos são hierarquizados de acordo com sua relação ao capital e a potencialidade de financiamento institucional de suas áreas constituintes. Nessa lógica, cada curso possui um valor próprio diretamente relacionado a seu valor de mercado simbólico e/ou material o que afeta os professores que nele trabalham e toda dinâmica institucional subsequente junto ao tripé universitário (CUNHA, L., 2007a; 2007b; 2007c).

A partir de Cunha L, (2000a) superando o sistema de cátedras, podemos dizer que os departamentos elevaram o senso comum pedagógico a uma condição de fundamento estrutural da universidade para atender as demandas do mercado simbólico global. É por isso que os departamentos não possuem direta intenção pedagógica com os projetos político pedagógicos dos cursos, vistos como algo burocrático e regulador, reduzindo-se pedagogicamente a uma entidade prestadora de serviços, ao oferecer de forma supostamente neutra disciplinas homogêneas necessárias aos currículos dos cursos de acordo com sua importância mercadológica. Entretanto seu interesse não é nulo, é comum que, de acordo com o valor social e profissional do curso, serem selecionados no departamento os professores que irão se responsabilizar pelas disciplinas, deixando os professores com maior capital simbólico nos cursos de maior relevância para os departamentos (CUNHA, L. 2007a; 2007b; 2007c). Com a constituição da universidade operacional,

os cursos passam a ser espaços de disputa política em que cada professor é uma peça fundamental no tabuleiro para a promoção individual e departamental diante da competição simbólica por financiamento na universidade operacional.

Assim, essa seleção pouco tem relação real com a competência docente a respeito da formação exigida pelos cursos – uma vez que as disciplinas são homogeneizadas nas áreas acadêmico-disciplinares – e sim com a dinâmica corporativistas e competitiva de poder na instituição, de forma que professores com maior poder simbólico atuam em cursos de maior visibilidade departamental junto à possibilidade de financiamento e carga horária. O que nos remete a compreender que em um mesmo curso, diferentes departamentos têm status e participações distintas ampliando ou reduzindo o poder de ação dos professores que nele atuam (CUNHA, L., 2007b; 2007c).

Desta forma, o envolvimento seletivo do departamento com o projeto político pedagógico dos cursos fragiliza o compromisso docente com os mesmos de acordo com os valores mercadológicos e seu status acadêmico. O que faz com que a definição curricular e a proposta de formação seja, antes de tudo, determinada pela dimensão política, burocrática e econômica da própria instituição departamental em que o pedagógico normalmente é subvalorizado ou mesmo deixado de lado (LIBANEO, PIMENTA, 1999; TRINDADE, 2000). Portanto, tomando as relações político-institucionais penso que os cursos de graduação acabam por ser dependentes em forma e conteúdo dos departamentos, e que estes definem direta ou indiretamente, em grande medida, a formação proposta, os professores atuantes e a hierarquia dentro da dinâmica institucional nos cursos. Isso é importante pois na prática, o departamento é o espaço institucional de organização e da produção de conhecimento — a *célula matter* da universidade operacional – e não a formação proposta nas disciplinas, o que potencialmente contribuiu tanto para a redução da formação a certificação (ZIMMERMANN, 2003; SCHWARTZMAN, 2013; FREIRE; FERNANDEZ, 2015), quanto possibilitou, a partir de um austero financiamento, a invasão neoliberal e a transformação da instituição social universitária em organização social.

No caso das universidades brasileiras, onde os cursos de graduação definem-se de acordo com o padrão napoleônico, voltado para a formação de profissionais num elenco limitado de

especialidades, a integridade dos cursos deveria ser o vetor principal a orientar a estruturação das instituições. Mesmo que a criação de novos cursos e/ou a extinção de outros exija uma constante reformulação institucional, introduzindo um grau acrescido de instabilidade, o resultado poderá ser menos danoso para fins da instituição universitária do que a estabilidade forçada pela determinação taylorista que orientou a reforma de 1968. (CUNHA, L.,2000a, p.140).

É justamente a dicotomia entre a certificação acadêmico profissional e a formação construídas no senso comum pedagógico, como a expressão concreta de uma racionalidade técnica na universidade, que podemos compreender a visão lacunar dos professores da RMEF sobre sua formação desumanizadora que os impedem de ser sujeitos plenos de seu próprio fazer (ZIMMERMANN, 2003; FREIRE, 2005; FREIRE; FERNANDEZ, 2015). A formação inicial tanto pelas ausências quanto pelas presenças de conhecimentos, valores e práticas, em muito contribuem para a constituição da docência escolar bancária e que, portanto, também podem estar afetando a formação para docência universitária. Ao concebermos o projeto neoliberal de educação nacional pautado hegemonicamente na racionalidade técnica, percebemos que a FP pode ser compreendida dialeticamente para além dos cursos de licenciatura, enquanto causa e consequência de um problema muito mais complexo e relacionado a compreensão pedagógica de toda a universidade e seu papel frente a formação humana. Não parece paradoxal que uma instituição de ensino se desvalorize a dimensão pedagógica de seu fazer? Esta não é apenas uma crise de identidade institucional, mas mais uma das diversas contradições que sustentam o sistema político e econômico capitalista, bem como o projeto desumanizador de educação.

Assim, como apontam os professores da RMEF, parece não terem havido oportunidades significativas na formação inicial para o desenvolvimento de concepções alternativas do que seria o processo educativo. Portanto, seja na escola ou na universidade mantém-se uma ideia de relação professor-aluno hierarquizada concebendo o professor como uma espécie de paladino do conhecimento acadêmico-disciplinar frente a absolutização da ignorância dos demais sujeitos do processo educativo (FREIRE, 2005). É sobre essa desigualdade opressora de

poder baseada em uma arrogância cultural e somada a uma ideia de ensino aprendizagem pautada pela transmissão mecânica de informações que se instaura e se mantém, pela voz da experiência e tradição institucional, o mito do senso comum pedagógico, como o único meio possível e plausível de se ensinar algo a alguém. O que não se percebe nessa linha de raciocínio, são os possíveis efeitos (de)formativos deste mito nos alunos, que ao serem interiorizados, principalmente sobre os que se propõe à docência na escola e na universidade, contribuem para a perpetuação do modelo formando um ciclo formativo-desumanizador (SOUZA, 2012; VIÉGAS; CRUZ; MENDES, 2015).

Um ciclo que não é restrito à universidade, e que, portanto, enquanto elemento estruturante de instituições de ensino, não é neutro diante da constituição da desigualdade e das injustiças inerentes à sociedade brasileira. Portanto, as instituições de ensino dentro da lógica capitalista, orientadas por um Estado intervencionista, não são apenas sistematizadoras e divulgadoras e no caso das universidades, produtoras do saber. Tais instituições vão além, uma vez que o saber que é tanto produto, capaz de gerar inovação sobre a produção material, quanto força produtiva supostamente qualificando a produção, são também responsáveis ideologicamente pela manutenção do sistema de produção, seja pela imposição de uma visão de realidade imediatista, reducionista e mitificada em favor do produtivismo do capital, seja pela formação e seleção dos gestores deste processo cuidadosamente pinçados da própria classe proletária, que tem regulada o acesso aos bens simbólicos e materiais. Ou seja, apesar de o trabalho educativo não material, não agir diretamente de forma produtiva, ele é indispensável à produção, o consumo e a realização da mais-valia, contribuindo para a acumulação capitalista (GIMENO SACRISTÁN, 1999; FRIGOTTO, 1999).

Discutir o senso comum pedagógico é, portanto, fundamental para a constituição de uma universidade comprometida com a problematização de sua própria estrutura alienada e desumanizadora. É somente a partir da desmitificação da universidade e de suas estruturas e propostas formativas que podemos conceber a possibilidade popular da autonomia universitária como o meio pelo qual se desenvolve a formação humanizadora de professores e de seus alunos dentro e fora da universidade. Portanto, uma problematização que não dicotomiza da formação formal e informal a estrutura universitária responsável, ressignificando o papel formativo de toda a universidade como o eixo central demandado para a sua transformação.

3.3. O CONTEXTO CONCRETO E A DELIMITAÇÃO TEÓRICO-ANALÍTICA DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA.

Ao propor uma reflexão teórica que denuncia a cultura do silêncio e o senso comum sobre as questões pedagógicas como elementos estruturantes e formativos da universidade brasileira e, constatando que o neoliberalismo intensificou na universidade operacional tais características ao exigir um produtivismo exacerbado frente à produção de bens simbólicos e a formação de capital humano, cabe aqui alguns questionamentos. Tomando a UFSC como a principal IES formadora dos professores da RMEF, como se dariam os processos de formação de professores no curso de Ciências Biológicas? A proposta formativa estaria contribuindo de fato para a desumanização dos sujeitos como nos fazem crer os professores da RMEF? E nessas condições, quais relações poderíamos estabelecer entre a FP para a educação básica e a constituição da docência universitária?

Para tentar responder tais questionamentos buscamos na análise dos documentos oficiais, institucionais e na literatura, bem como no posicionamento dos professores universitários do curso de Ciências Biológicas, diretrizes, situações e concepções que desvelam o ciclo formativo desumanizador tanto na FP quanto na atuação e formação permanente dos formadores (SOUZA, 2012). Portanto, objetivando construir um panorama sobre a docência universitária e suas condicionantes, expressas tanto nas condições sócio-históricas objetivas quanto nas vozes representativas dos sujeitos desta pesquisa (SILVA, 2004), é que o curso de FP de Ciência e Biologia corresponde a um importante espaço a ser considerado em nosso dossiê capaz de revelar múltiplas dimensões sobre a constituição da docência universitária.

No que se refere a análise documental, documentos são quaisquer materiais iconográficos ou escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (LÜDKE; ANDRÉ, 2007). Logo, sua análise visa fazer inferência sobre os valores, sentimentos, intencionalidades e ideologia presente nas fontes dos documentos ou expressa por seus autores em um dado período histórico.

Assim, a análise documental como um método exploratório de pesquisa, “[...] indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39) que neste trabalho se dá por meio de um questionário estruturado de reconhecimento.

A pesquisa documental é caracterizada pela busca de informações documentais, que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, documentos oficiais, cartas, revistas, reportagens de jornais, gravações, fotografias, dentre outros, (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009), sendo importante para a análise uma sistematização dos dados coletados a partir de nossas hipóteses e questionamentos, sempre norteados por uma teorização consistente com o trabalho e seus objetivos. Ao analisar documentos, deve-se ter em mente que é impossível transformar os mesmos, pois é preciso aceitá-los como uma forma de expressão única, historicamente contextualizada, mesmo sendo muitas vezes incompleta, parcial ou imprecisa. No entanto, é essencial saber lidar com tais fontes documentais, pois por mais precárias que pareçam estar suas condições, geralmente são as únicas fontes que podem nos esclarecer sobre um determinado objeto de pesquisa (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009). Assim, os documentos também são uma poderosa fonte de evidências que podem fundamentar afirmações e declarações do pesquisador ao longo de seu trabalho. Eles “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986 p.39).

A Análise documental referida neste trabalho recorre à metodologia da análise do conteúdo. Esta, “Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor.” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009, p.11). Assim, busca-se decompor o documento em fragmentos, palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem (CHIZZOTTI, 2006), que revelam padrões, expectativas ou sentimentos acerca do fenômeno observado. É importante especificar que a análise de conteúdos neste trabalho busca identificar e analisar as temáticas mais frequentes nos documentos oficiais que de alguma forma estão envolvidos no processo de constituição da docência universitária. Logo, são objetos de análise qualitativa no que se refere a formação institucionalizada: os três

Projetos de Desenvolvimento Institucional da UFSC (PDI) (UFSC, 2004; 2009; 2015), as resoluções sobre a formação de professores na UFSC em paralelo as Diretrizes curriculares nacionais (DCN) tanto da FP (BRASIL, 2002) quanto dos cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2001) e o relatório da comissão de reforma curricular do curso de Graduação em Ciências biológicas, bem como o projeto pedagógico do curso (PPC) e o currículo nele inscritos (UFSC, 2005). Além disso, tomando a competitividade e o produtivismo como categorias centrais para a constituição da docência na universidade operacional, foi realizado uma análise quantitativa das informações relatadas na Plataforma Lattes pelos professores atuantes no curso, buscando elucidar melhor nos documentos curriculares dos formadores o que expressam e valorizam em suas atividades docentes.

Tendo definido os documentos, sua análise seguiu os pressupostos da análise temática de conteúdo (BARDIN, 1979) a compor dialeticamente nosso dossiê sobre a docência universitária. Esta análise documental pode ser dividida em três momentos: A pré-análise, que consiste na escolha e validação do material, sendo este o primeiro contato com a documentação sempre norteado pela teorização inicial; a exploração do material, que consiste na decodificação do mesmo, a partir da fragmentação em trechos significativos ou de unidades de registro à luz da teoria e, por fim, a categorização analítica ou a construção das unidades de contexto, que buscam inferir as intencionalidades do autor do documento e a consequência de sua obra na realidade prática a que se quer entender.

De acordo com Ludke e André (2007), o processo de análise de conteúdo dos documentos tem início quando tomamos a decisão sobre a Unidade de Análise, sendo esta dividida entre Unidade de Registro – quantificação dos termos – e a Unidade de Contexto – sistematização dos contextos em que os documentos foram produzidos. Após organizar os dados em uma síntese direcionada aos objetivos de pesquisa, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes, identificando assim pré-categorias de análise (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009). Tais pré-categorias surgem, em um primeiro momento, a partir da teoria que se apoia na investigação e, em um segundo momento, tendem a se modificar no decorrer do confronto dinâmico entre os dados empíricos e a teoria, dando abertura para novos questionamentos e olhares sobre o objeto estudado.

Em termos gerais, a análise de conteúdo relaciona estruturas semânticas – os significantes – com estruturas sociológicas – os significados dos enunciados detectados no documento. Para tanto, é necessário que se “[...] articule a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem.” (MINAYO, 2004, p.203). Com esta perspectiva buscamos neste trabalho, através da documentação oficial que orienta as propostas de formação e atuação de professores formadores, construir um paralelo entre a contradição teoria e prática e o grau de inserção desses documentos na práxis político-pedagógica do formador. Os objetivos de análise gerais são:

- Identificar os pressupostos e objetivos pedagógicos da documentação oficial, e dos projetos institucionais de ensino formal no Curso de Graduação em Ciências Biológicas – habilitação licenciatura na UFSC;
- Delinear alguns indicativos de impactos sobre o quefazer docente do professor universitário na FP enquanto espaço triádico de ação, formação e autoformação docente;
- Compreender como o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pode ser um espaço de constituição e/ou reprodução da docência universitária;
- Identificar padrões valorativos no currículo lattes dos professores que deem indicativos de seu condicionamento desumanizador frente às exigências de formação, atuação e produção na universidade operacional brasileira.

Devido ao tempo de existência e a grande contribuição profissional para as redes de ensino públicas, como a RMEF e a Rede Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, bem como para a rede privada de ensino, nossa análise centrou-se no Curso diurno de Graduação em Ciências Biológicas - habilitação licenciatura da UFSC como o recorte de atuação e formação dos professores formadores enquanto sujeitos desta pesquisa. Desta forma foi possível delimitar, a partir do currículo 2006-1 e do Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR) quem são os professores responsáveis pelo semestre 2016/1, ano em que se deu o recorte desta pesquisa. Através desse levantamento realizado no dia 29/02/2016, foram encontrados um total

de 85 professores atuantes no curso, alocados em 17 departamentos, pertencentes a seis centros. São eles o Centro de Ciências Biológicas (CCB), Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), Centro de Educação (CED), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), Centro de Ciências da Saúde (CCS) e o Centro Tecnológico (CTC).

Ao sistematizar alguns dados gerais de todos os professores atuantes no curso, percebemos que para uma pesquisa de caráter dialético e dialógico, que intenta discutir com os educadores os elementos qualitativos e quantitativos inerentes a seu contexto, 85 professores seria um número amostral muito grande, principalmente dentro dos parâmetros de tempo impostos pelas agências de fomento aos atuais cursos de doutorado.

Tomando a alta relevância da formação em Ciências Biológicas na proporção de professores atuantes no curso e entendendo possíveis implicações desta formação para a constituição da docência universitária foi estabelecido alguns critérios de seleção dos professores que participariam deste estudo. Logo, são partícipes desta pesquisa, os professores que possuam formação inicial em Ciências Biológicas, sejam efetivos no curso de licenciatura diurno e que atuem em disciplinas obrigatórias. Esses critérios se justificam baseados na ideia de tentar constituir um grupo de professores que não atuem pontualmente e que estejam, ou deveria estar, envolvidos ativamente com o processo formativo a que se pretende o curso.

Devido a possível saída de professores para o pós-doutorado, licenças médicas, aposentadoria e troca semestral e anual de professores em disciplinas obrigatórias dos cursos de licenciatura diurno e noturno apontado pelo CAGR, optamos por usar o aplicativo denominado MatrUFSC para selecionar os professores das disciplinas obrigatórias do curso no semestre 2016/1. O aplicativo foi produzido pelo PET do Curso de Ciências da Computação e tem como função auxiliar os alunos da UFSC a montar suas próprias grades horárias semestrais. Nessas grades constam os horários e os professores responsáveis por cada disciplina no semestre supracitado. Estabelecido tais critérios, temos um total de 45 professores atuantes no curso e pertencentes a 11 departamentos, passíveis de participação desta pesquisa. Os formadores estão subdivididos em 9 professores do Departamento de Biologia Celular, Embriologia e Genética (BEG), 6 professores do Departamento de Botânica (BOT), 3 professores do Departamento de Bioquímica (BQA), 2 professores do Departamento de Ciências Fisiológicas (CFS),

10 professores do Departamento de Ecologia e Zoologia (ECZ), 2 professores do Departamento de Farmacologia (FMC), 4 professores do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), 5 professores do Departamento de Microbiologia, Imunologia e Parasitologia (MIP), 2 professores do Departamento de Ciências Morfológicas (MOR) e 2 professores de departamentos externos ao CCB, aqui denominados de outros³⁸

Entretanto, as análises dos dados por si só não possibilitam um maior contato com os professores e sua situação concreta de desumanização. É a partir disso que propomos uma aproximação dos sujeitos e suas concepções a respeito da formação, atuação e produção acadêmica, levantando várias temáticas como por exemplo, suas concepções sobre o tripé universitário, sobre a docência escolar e universitária, a formação na pós-graduação e o estado de sua saúde a partir do desenvolvimento de um questionário exploratório de reconhecimento. Nesta lógica, a análise presente no relato desta pesquisa se dará na articulação entre os dados quantitativos e qualitativos presentes nas diretrizes documentais, no currículo lattes dos 45 formadores e no questionário exploratório de reconhecimento³⁹.

O questionário é um instrumento exploratório e de reconhecimento pois não possibilita um contato profundo dos professores universitários com as questões desta pesquisa, sendo um diagnóstico inicial e ainda amplo a respeito da constituição da docência universitária, levantando somente algumas problemáticas que merecem maiores esforços analíticos e formativos na continuidade deste trabalho. A base desta pesquisa está nas Ciências Humanas e se trata de uma experimentação “invocada”, cuja prática se resume à observação sistemática dos resultados obtidos no ato de coleta de dados documentais e inquisitivos, para se inferir correlações entre as causas e seus efeitos (CHIZZOTTI, 2006).

Por isso, para tentar identificar questões mais amplas foi preciso desenvolver um instrumento que realize a amalgama de elementos quantitativos para o reconhecimento de tendências (%) em relação ao

38 Para preservar a identidade dos professores, como consta no TCLE em apêndice 1, optamos por omitir os departamentos fora do CCB que possuem apenas um professor atuante no curso. Além disso, quando o departamento de origem dos professores não for uma informação relevante para a análise, a relação entre os sujeitos de pesquisa se dará por via designação PROF seguida de um numeral.

39 O questionário de reconhecimento encontra-se em apêndice 2

tempo e a frequência de determinadas situações, práticas, preferências, e os elementos qualitativos quanto a descrição, as concepções e os sentimentos do professorado universitário atuante no curso. O questionário foi baseado em Rocha (2013) e está dividido em dois grandes blocos responsáveis por questões associadas a formação formal e informal do professor universitário e sua atuação representada pela multiplicidade de atividades que realiza em diversos espaços da universidade. De forma geral, o instrumento objetiva:

- Reconhecer quem é o Professor Universitário atuante no curso de Graduação em Ciências Biológicas da UFSC e a dinâmica institucional que o subsidia;
- Investigar como se deu e quais são suas concepções a respeito de sua formação formal para a docência universitária, bem como as possíveis marcas desta em sua iniciação à docência;
- Compreender sua concepção de atuação docente no tripé universitário, bem como os objetivos mais valorizados institucionalmente em suas atividades;
- Identificar como se dão as condições de trabalho e seus efeitos sobre a carreira, o trabalho e a saúde docente, compreendendo os vínculos desumanizadores na constituição da docência universitária.

Entretanto, como o questionário se deu no segundo semestre de 2016 devido a mudança de resolução e um consequente atraso na aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSC, algumas mudanças ocorreram no grupo investigado, sendo que dois professores do grupo original pediram afastamento, um para formação e outro para aposentadoria. Assim, excluindo-se da amostra a professora responsável pela orientação deste trabalho, temos um total de 42 professores potencialmente participantes do questionário exploratório. Desta forma foram enviados uma série de convites aos professores por via de seu e-mail institucional e no caso de nenhum retorno, buscou-se telefonar para os mesmos em suas salas e/ou laboratórios de pesquisa, convidando-os para participar da pesquisa.

No total obtivemos 25 questionários respondidos, muitos destes presencialmente, o que acreditamos ser um bom número, tendo em vista a falta de tempo amplamente relatada pelos professores durante o

período do convite e a histórica desvalorização de pesquisas ligadas a área de Educação e de Ensino no meio científico das Ciências Naturais. De forma geral, a impressão que marcou nosso processo de coleta de dados foi o reconhecimento dos professores sobre a relevância do tema desta pesquisa e a não compreensão de como tal temática poderia ser pesquisada. O que trouxe uma certa ansiedade aos participantes ávidos em ter acesso aos resultados da mesma.

3.4. IDENTIDADE, FORMAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO: O SENSO COMUM PEDAGÓGICO E OS MÚLTIPLOS DISCURSOS DA UFSC EM SEUS PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL.

A fim de me aproximar do contexto de pesquisa é necessário apresentar a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma vez que a localização no tempo e no espaço⁴⁰ podem denotar a identidade institucional e nos ajudar a compreender as condições concretas condicionantes, tanto objetivas quanto subjetivas, da docência universitária, capazes de fornecer os direcionamentos e/ou desvios para uma universidade popular. Para tanto, analisamos os PDI de 2004 a 2009, de 2010 a 2014 e o de 2015 a 2019. Estes documentos são uma exigência do Governo Federal que com a expansão do ES e a sua consequente avaliação junto ao SINAES, exigem uma clareza e padronização institucional, a fim de melhor sistematizar o processo avaliativo das IES e de seus cursos.

3.4.1. A identidade institucional da UFSC e os indícios de uma universidade operacional.

Tomando a universidade popular como nosso inédito viável fez-se importante identificar quais seriam as possíveis relações da UFSC com esse tipo de instituição. Para tanto, quantificamos uma série de

40 Não me proponho neste trabalho a desenvolver uma historiografia sobre a UFSC sendo este registro ainda muito lacunar e direcionado aos elementos divulgados pela própria instituição nos dados e informações disponíveis nos três PDIs analisados.

termos e suas ocorrências a fim de aproximar ou distanciar a UFSC de uma universidade operacional. Ao consultar o termo “universidade popular” no buscador dos três PDIs, nenhuma ocorrência foi obtida. Posteriormente, procurando apenas o termo “popular”, para verificar que tipo de relação os documentos estabeleciam com este conceito, foram encontradas apenas 5 ocorrências no projeto de 2004 a 2009, uma única ocorrência 2015 a 2019 e nenhuma ocorrência no projeto de 2010 a 2014. Todas as ocorrências encontradas faziam referência direta ao conceito de cultura popular que, nos documentos, apresentava-se somente como objeto de estudo antropológico, como objeto de preservação em projetos diversos da instituição ou como elemento contextual que influência direta ou indiretamente as atividades universitárias.

Na análise geral dos documentos ficou evidente que a UFSC não se considera uma universidade popular. Além disso, é possível identificar um certo silêncio e distanciamento da universidade frente à cultura popular e as matrizes étnico-culturais que a sustentam, de forma que nos documentos tal cultura parece algo estático e à parte da instituição, ou seja, não é tomada como uma construção pelo qual a universidade possui participatividade, portanto, de forma dialógica e interculturalmente transformadora. O que podemos perceber no termo investigado é justamente o contrário, baseando-se em uma ideia de conservação cultural, principalmente da cultura açoriana do litoral catarinense e das demais raízes coloniais europeias. Inclusive no PDI de 2004 o próprio texto introdutório exalta a herança cultural europeia como um importante elemento na determinação da universidade pontuando sua importância para a atual internacionalização da instituição. Como é apresentado no trecho a seguir:

Mesmo a evolução acelerada do Estado, acontecida nos últimos decênios, não conseguiu diluir esses traços marcadamente germânicos, italianos e açorianos, trazidos pelos colonos europeus. A precisão germânica, a alegria contagiante dos italianos, a simplicidade amiga e trabalhadora dos açorianos, influenciaram e influenciam a estruturação e o funcionamento de todo' e qualquer empreendimento que se pretenda desenvolver na Região. Na área da educação, além de terem influenciado no desenvolvimento

da educação básica, esses traços marcaram de forma decisiva o nascimento dos cursos superiores em Santa Catarina, sobretudo em Florianópolis. Marcaram e têm marcado, até hoje, as opções e decisões pelos novos cursos, as decisões pelo enfoque dado aos cursos e disciplinas, as opções pelos intercâmbios de docentes, pelos locais de estágios no exterior, pelo relacionamento constante dos residentes da região, com nações da Europa. (UFSC, 2004, p.9 grifo meu)

Apesar da especificidade cultural europeia na colonização da Região Sul do país ser um elemento muito importante na constituição universitária, vejo com preocupação o quanto nos documentos analisados, há uma redução da cultura popular aos contributos das culturas europeias na determinação político-pedagógico-institucional da universidade e na cultural do Estado de Santa Catarina. Exclui-se da cultura popular, enquanto totalidade nacional e regional, a diversidade étnica como, por exemplo, as culturas afrodescendentes e indígenas, que também contribuíram em larga escala para a constituição cultural e o desenvolvimento material do Estado.

Penso que para compreendermos a UFSC é importante reconhecermos que este fragmento representa tanto uma origem institucional sectária e acadêmica da universidade frente as camadas populares quanto um corte étnico e de classe no conservadorismo ainda presente da sociedade brasileira (RANIERI, 2000; PEREIRA, 2009). O que pode ser explicado sócio historicamente pela natureza elitizada da gênese das universidades no país (TRINDADE, 2000a; FÁVERO, 2006; CUNHA, L., 2007b). Portanto, assim como as demais universidades de elite, a UFSC já inicia suas atividades com a determinação de sua suposta autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar que, devido a sua relação com a elite do Estado de Santa Catarina, expressa em suas primeiras propostas de cursos uma desarticulação junto às demandas populares, principalmente oriundas do interior do Estado (UFSC, 2004). Demandas estas reconhecidas apenas na criação de novos campi no momento da expansão universitária descrita no PDI de 2015 a 2019 (UFSC, 2015).

A UFSC foi criada a partir da Lei nº 3.849, assinada em 18 de dezembro de 1960, em um momento histórico propício a expansão do ES nacional devido ao intensivo incentivo à industrialização nacional e do Estado de Santa Catarina, proporcionado pelo então Presidente

Juscelino Kubitschek de Oliveira. Entretanto, só recebeu a denominação de universidade federal posterior ao Golpe Militar pela Lei n.º 4.75 em 20/08/65 (UFSC, 2004; 2010). Seu primeiro Reitor foi o Prof. João David Ferreira Lima escolhido em lista tríplice para administrar a universidade, que até então, contava com 847 alunos e 49 docentes provindos das faculdades isoladas integralizadas dando origem aos primeiros cursos da instituição. São elas:

- a) Faculdade de Direito de Santa Catarina, federalizada pela lei no 3.038, de 19 de dezembro de 1956; b) Faculdade de Medicina de Santa Catarina, autorizada pelo Decreto no 47.531, de 29 de dezembro de 1959, retificado pelo Decreto no 47.932, de 15 de março de 1960; c) Faculdade Farmácia de Santa Catarina, reconhecida pelo Decreto no 30.234, de 04 de dezembro de 1951; d) Faculdade de Odontologia de Santa Catarina, reconhecida pelo Decreto no 30.234, de 04 de dezembro de 1951; e) Faculdade Catarinense de Filosofia, reconhecida pelos Decretos no 46.266, de 26 de junho de 1959 e Decreto no 47.672, de 19 de janeiro de 1960; f) Faculdade de Ciências Econômicas de Santa Catarina, reconhecida pelo Decreto no 37.994, de 28 de setembro de 1955; g) Escola de Engenharia Industrial, modalidades: Química, Mecânica e Metalurgia, autorizadas pela própria lei no 3.849/61; h) Faculdade de Serviço Social, da Fundação Vidal Ramos, na qualidade de agregada, autorizada pelo Decreto no 45.063, de 19 de dezembro de 1958. (UFSC, 2004, p.10)

Com a reforma universitária de 1968 outorgada no Decreto n.º 64.824, de 15/07/1969, seguindo o modelo proposto pelo Estado militar brasileiro, as faculdades deram lugar aos centros universitários compostos por seus diversos departamentos. É importante notarmos que no que se refere às universidades mais antigas, a UFSC possui apenas 7 anos de experiência catedrática, estando a maior parte de sua trajetória fortemente influenciada pelo produtivismo demandado pela ditadura militar e baseado no modelo MEC-USAID focado na formação técnica e na produção do conhecimento científico (TRINDADE, 2000; FÁVERO, 2006; GADOTTI, 2012). Portanto, acredito que diferentemente de

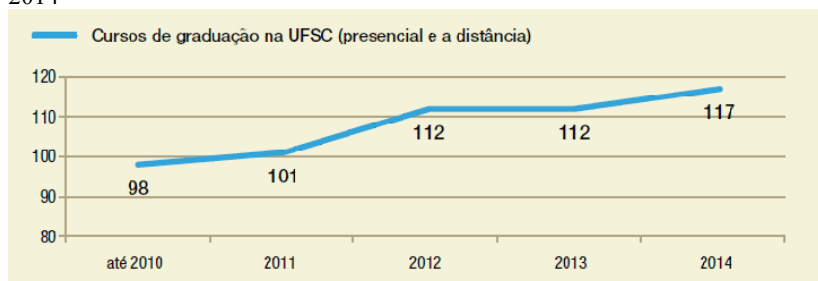
outras IES, no caso da UFSC, o clássico modelo catedrático pouco ofereceu resistência à reestruturação de uma universidade voltada a pesquisa departamental e a formação técnica em busca do progresso e da inovação, marcando as diversas atividades propostas pelo quadripé universitário da instituição, como aponta o trecho a seguir associado a uma ideia produtivista de capital humano:

Ao longo de quatro décadas, a Universidade Federal de Santa Catarina tem formado recursos humanos, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento político, econômico, social, cultural, desportivo, científico e tecnológico, regional e nacional.” (UFSC, 2004, p.13 grifo meu)

Portanto, é inegável nos documentos analisados o grande desafio à universidade em propor a partir de suas ações de pesquisa, ensino e extensão a participação e inserção efetiva da instituição no desenvolvimento local, regional, nacional e internacional. De acordo com o último PDI, seguindo os pressupostos de crescimento pautados na expansão, intensificação e internacionalização voltados às intencionalidades do mercado, a UFSC em 2014 totalizou 11 centros que se originaram da união e ou fragmentação das diversas faculdades integralizadas em Florianópolis (UFSC, 2004; 2010), além da expansão institucional, principalmente após o REUNI, na criação dos campi de Araranguá, Curitibanos, Joinville e Blumenau, adquirindo um total de 28.319 matrículas na modalidade presencial e 2.415 na modalidade a distância distribuídos em 117 cursos (UFSC, 2015).

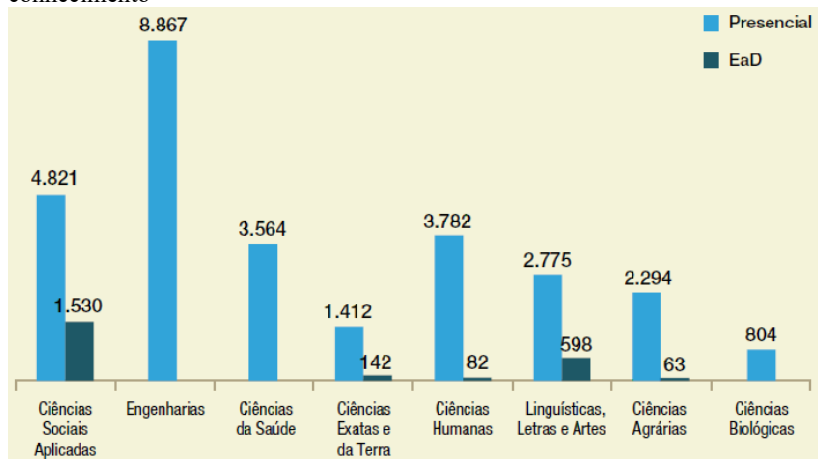
Entretanto, a partir dos gráficos representados pelas figuras 5 e 6 podemos perceber que a expansão universitária cresce, mas de forma direcionada à formação de capital humano, principalmente relacionado ao mercado industrial como aponta o alto índice de matrículas nos cursos de engenharias.

Figura 5 - Número de cursos de graduação (presencial e a distância) – 2010-2014



Fonte: PROGRAD/UFSC (UFSC, 2015)

Figura 6 - Número de alunos presenciais de graduação, por área de conhecimento



Fonte: PROGRAD/UFSC (UFSC, 2015)

Também é inegável que ao longo de sua experiência na ampliação do acesso ao ES e das contribuições simbólicas para a ciência nacional e internacional a UFSC tenha alcançado índices de sucesso no desenvolvimento humano, principalmente nas relações regionais com o meio a que lhe subsidia (UFSC, 2004; 2010; 2015). Entretanto, o que percebemos é que há uma tendência neoliberal da instituição nos documentos, que ressaltam, em especial, os vínculos da UFSC sobre a produção econômica do Estado de Santa Catarina (UFSC, 2015).

Podemos citar “[...] a bem-sucedida interação com o parque industrial regional e nacional, que se constitui um dos melhores modelos entre as instituições de ensino superior brasileiras.” (UFSC, 2004, p.13), revelando inclusive dentre suas parcerias para fim de projetos, pesquisas e estágios várias empresas estatais estratégicas como a Petrobrás e a Eletrobrás e empresas privadas e multinacionais de grande porte como a Ericson, Fiat, Mercedes Benz, Renault, Sadia, dentre outras (UFSC, 2004). De fato, o PDI 2004 a 2009 e 2015 a 2019 buscam mais prontamente apontar a inserção e a importância da universidade no setor econômico estatal e nacional, explicitando os vínculos de suas pesquisas científicas para com produção industrial e regional principalmente nos setores eletro-metal-mecânica, têxtil, turístico e agroindustrial dominantes no estado. A justificativa para essa inserção regional se faz sobre as diversas demandas por conhecimentos inovadores junto a ciência, a tecnologia e o meio social devido a atual sociedade do conhecimento globalizado (UFSC, 2004; 2010; 2015). A universidade, portanto, diferente de outros lugares seria o espaço institucional que possui competência para enfrentar tais desafios por ser uma instituição em que ao mesmo tempo que forma pessoas, desenvolve novos conhecimentos, além de ser um lugar de expressão cultural e artística (UFSC, 2015).

Assim, mediante a necessária globalização, a internacionalização da universidade é compreendida no PDI de 2015 a 2019 como uma realidade irreversível definidora de critérios avaliativos da expansão e qualidade da graduação e da pós-graduação, bem como na determinação da aquisição de verbas públicas via projetos e convênios. Nesta lógica já naturalizada,

A UFSC tem um bom histórico no quesito internacionalização, e desfruta de uma posição confortável em qualquer ranking nacional sobre o tema, sempre entre os dez primeiros lugares. Em torno de 2% dos estudantes da UFSC são internacionais, de intercâmbio temporário (graduação sanduíche) ou alunos convênios (PEC-G, PEC-PG, PAEC-GCUB), e 10% dos estudantes regulares da UFSC têm realizado intercâmbio no exterior. A UFSC deve ter como meta, ao final do atual quinquênio, um mínimo de 5% da população estudantil da graduação como internacionais e pelo menos 5% de seus alunos da graduação em

intercâmbio, o que projeta 25% dos alunos terem experiência internacional. Na pós-graduação, pelo menos 50% dos doutorandos devem realizar sanduíche ou cotutela. Dentre os docentes, deve-se estimular as colaborações científicas internacionais, bem como oferecer também aos técnicos a oportunidade de aperfeiçoamento no exterior. (UFSC, 2015, p.106)

Como podemos perceber a partir do mito da sociedade do conhecimento e pelos ideais de globalização e competição simbólico-formativa interinstitucional a UFSC majoritariamente parece condicionar e ser condicionada pela intencionalidade do mercado neoliberal. Entretanto, também percebemos algumas outras intencionalidades em sua estrutura expressa nos documentos que são contraditórias às demandas do capital. Para além do desenvolvimento de indústrias de grande porte já estabelecidas no mercado regional, nacional e internacional, também se revelam intenções de desenvolver e apoiar a economia regional de ordem mais popular. Um exemplo citado nos três documentos é a inovação da maricultura de moluscos em resposta ao declínio da pesca artesanal no litoral de Santa Catarina. De forma que a UFSC tem tido um papel determinante na criação de novas oportunidades em termos de ocupação e renda para as comunidades de pescadores do Estado.

Para além da dimensão econômica, ambos os três documentos apontam a inserção da instituição na comunidade extra universitária a partir de diversos outros projetos de extensão como o Hospital Universitário e a Clínica Odontológica, além do Museu Universitário Oswaldo Rodrigues Cabral e do oferecimento da educação básica no Colégio de Aplicação da UFSC, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e nas diversas propostas junto ao Núcleo de Estudos da Terceira Idade.

Quanto ao vínculo direto e indireto com a comunidade extra universitária, a responsabilidade social da instituição é declarada nos três documentos justificando, tanto no âmbito do ensino quanto da extensão, a insuficiência de uma preparação técnica na formação de pessoas para a participação ativa e democrática em direção à promoção da igualdade e da justiça social na sociedade brasileira (UFSC, 2004).

Como instituição social, a universidade é sempre questionada por muitos setores a responder por

inúmeras demandas da sociedade e para auxiliar no desenvolvimento progressivo e na disseminação de novas tecnologias, em especial em Santa Catarina. Nos últimos anos, as universidades federais foram desafiadas a contribuir para a descentralização da produção do conhecimento e da formação de profissionais dos quais o nosso país necessita para o seu desenvolvimento. Além do desenvolvimento de tecnologias e inovações e a capacitação para ocupação de postos de trabalhos no mercado de serviços, é importante o papel que a UFSC assume para a região na formação de professores para atuação no ensino fundamental, médio e superior. Também é importante para o estímulo à produção de conhecimentos aptos a serem utilizados em tentativas de equacionamento de problemas vividos em diferentes setores de atividade, bem como por distintos grupos sociais. Isso denota um grau de inserção regional e um senso de responsabilidade social significativos (UFSC, 2015, p.34, grifo meu).

Apesar de historicamente a relação íntima entre a UFSC e a economia do estado serem um objetivo dominante nos documentos analisados, existe certa contradição quando tomamos a teoria do capital humano com um parâmetro de forte vínculo com a indústria e a inovação, e comparamos com as demandas regionais e locais por desenvolvimento humano apontadas nos documentos da universidade (UFSC, 2004; 2010; 2015). Entretanto, também percebo que essa relação institucional com a responsabilidade social ainda está muito restrita à extensão universitária e também em amplas e genéricas propostas de formação pedagógica, recorrentemente desvalorizadas na esfera geral das universidades brasileiras de elite (MOITA; ANDRADE, 2009), estando a pesquisa centrada na economia e ainda muito distante da interação direta entre a universidade e a demanda popular local.

Ao compreender a universidade como uma instituição social pública, espaço plural e aberto, é comum os discursos presentes em qualquer documento oficial revelarem um campo de disputas entre o hegemônico e suas resistências. Por isso, mesmo prevalecendo uma visão neoliberal podemos observar nos PDIs as múltiplas vezes, intenções e identidades, por vezes contraditórias que compõem o porte

de uma universidade como a UFSC e sua relevância para a desigual e contraditória sociedade brasileira. Entretanto, penso que não podemos naturalizar tal condição sem evidenciar este campo de disputas, uma vez que a contradição implica falta de clareza, e a falta de clareza implica em ações individualizadas e fragmentadas que não necessariamente são democraticamente estabelecidas e direcionadas ética e politicamente à intencionalidade que o coletivo de agentes institucionais objetiva (HUNCHE, 2015). É preciso desvelar essa condição.

A universidade que vivemos é conflitante e, quanto maior conflito dentro dela, maiores serão as chances de que ela venha a cumprir sua função social, que ela atenda aos ideais que hoje mormente atraiçoa. As universidades “tranquilas” são hoje apenas aquelas nas quais a repressão é ostensiva, a resistência é abafada. A criatividade é sufocada pela burocracia. A tensão e o conflito, pelo contrário, geram a mudança e o progresso cultural. (GADOTTI, 2012, p.167)

Logo, seja qual for a contradição, ou o conjunto delas, estas sempre precisam ser evidenciadas e problematizadas político institucionalmente para esclarecer seus fundamentos e implicações, a fim de ser objeto de conscientização da comunidade universitária em direção a um planejamento e execução menos burocrático e mais concreto e democrático, culminando em quefazeres coletivamente co-intencionados, que recuperam o senso de instituição social na construção coletiva de um projeto institucional de universidade e sociedade. É a partir desta construção que o silenciamento e a burocratização da docência e das demais atividades institucionais contraditórias precisam ser fonte de um permanente questionamento crítico-transformador, e, portanto, consciente, sobre as funções que se espera da universidade na contemporaneidade.

Tais contradições precisam tornar-se o ponto de partida na análise da realidade, que tem a potencialidade de evidenciar as relações entre o conhecimento e as estruturas de poder e induzir um quefazer docente mais claro e coerente a todos os seus agentes no que se refere à opção político-pedagógica pela construção da cidadania ou apenas à preparação técnica e atemporal para uma ocupação ou certificação profissional (SEVERINO, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Assim, com a intenção de identificar o quefazer universitário, evidenciando suas múltiplas e contraditórias intencionalidades é que podemos tomar como um centro de referência ideológica no documento, a missão institucional declarada nos três PDIs. De acordo com eles,

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem por missão “produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida”. (UFSC, 2010 p. 17)

Esta missão, denominada de finalidade no PDI 2004 a 2009, adquire no PDI de 2010 a 2014 uma complementação expressa em uma visão institucional e ao qual depreendem-se valores. No que se refere à visão da instituição a UFSC se “[...] posiciona na tentativa de ser uma universidade de excelência acadêmica, no cenário regional, nacional e internacional [...]” (UFSC, 2010, p.17), tomando como valores a constituição de uma instituição: Acadêmica e de Qualidade; Ousada; Culta; Atuante; Internacionalizada; Livre; Autônoma; Democrática e Plural; Bem Administrada e Planejada; Saudável e Responsável (UFSC, 2010) e tendo ainda adicionado no PDI de 2015 a 2019 os valores de ser uma instituição Inovadora; Inclusiva; Transparente e Ética.

Como podemos perceber, apesar existirem diversas questões contraditórias na amplitude de seus valores, como por exemplo, como a universidade pode ser culta e acadêmica baseando-se em uma hierarquia de conhecimentos e ao mesmo tempo se colocar como instituição inclusiva, plural, responsável e ética dentro de uma estrutura majoritariamente distante da cultura popular e de potenciais ações interculturais? Ou, como seria possível ser uma universidade livre, autônoma, democrática e saudável, sendo ousada, internacionalizada e inovadora como apontam os critérios de qualidade avaliada institucionalmente a partir de uma sempre crescente competitividade junto ao mercado simbólico global? E tomando a missão como busca pelo desenvolvimento humano, como podemos conceber uma universidade que desenvolva o ser humano e o capital ao mesmo tempo se os pressupostos fundantes destes processos são antagonicos? É com o

intuito de responder tais perguntas que, ao analisar o que descrevo nos PDIs da UFSC, recorro sempre a assertividade de Nóvoa (2015), “As palavras não são culpadas. O problema não está nas palavras, mas sim nas ideologias de “modernização” que olham sobretudo para o “valor econômico das universidades” (p.267). Valor econômico que se expressa na visão de excelência acadêmica (CHAUÍ, 2000; 2001). Logo, se estamos em busca de uma maior coerência e compreensão é importante não só reconhecermos a diversidade contraditória de discursos presentes na missão e na intenção da universidade, bem como nos valores que lhe dão embasamento, como também compreender as forças condicionantes da avaliação e do financiamento expressas nos documentos e que garantem materialidade aos posicionamentos ideológicos neoliberais.

Do ponto de vista do financiamento assim como as demais universidades vinculadas ao MEC a UFSC, enquanto autarquia de regime especial, tem a maior parte de suas receitas provenientes do Governo Federal (UFSC, 2010) e, portanto, é dependente das perspectivas de crescimento da economia brasileira e da política da União em relação às IFES. Entretanto, com o fim do REUNI, uma das principais fontes de renda adicionais das universidades nos últimos governos além dos tradicionais órgãos de fomento, e tomando a histórica política de desvalorização da educação pública, que com a intensificação do projeto neoliberal prega a austeridade financeira das universidades, é que podemos compreender a operacionalização e a lenta privatização institucional da universidade. Tanto que a UFSC, tanto quanto outras universidades, necessita recorrer também a arrecadação direta seguindo os seguintes meios:

- a) dotações que, a qualquer título, forem atribuídas à Universidade nos orçamentos da União, dos Estados e dos Municípios;
- b) doações e contribuições, a título de subvenção, concedidas por autarquias ou quaisquer pessoas físicas ou jurídicas;
- c) rendas de aplicação de bens e valores;
- d) retribuição de atividades remuneradas;
- e) taxas e emolumentos;
- f) rendas eventuais. (UFSC, 2015 p.100-101)

Portanto, de acordo com o PDI de 2004 a 2009 tem aumentado a demanda e a iniciativa de, em paralelo aos recursos do Tesouro

Nacional, a receita orçamentária da UFSC provir de recursos diretamente arrecadados por meio de taxas e serviços prestados a toda a comunidade pelos projetos de extensão, destacando-se os cursos de especialização *lato sensu* (UFSC, 2010). O que em si, já fere o compromisso institucional de oferecer uma educação totalmente pública enquanto direito democrático de qualquer cidadão brasileiro. Apesar de ainda pontuais e em menor escala quando analisamos todo o financiamento institucional, penso que do ponto de vista ideológico, tais práticas naturalizam a fluidez entre o público e o privado, podendo a longo prazo ampliar o vínculo de dependência financeira da instituição com o contexto econômico regional e nacional privado. É nessa lógica que os PDIs parecem não apenas sistematizar as bases político-institucionais, mas, como em um catálogo de compras, apresentar aos diversos setores produtivos públicos e privados as preocupações e os sucessos da UFSC em manter e até ampliar o alto índice de produtividade e excelência da instituição, tornando-se atrativa ao mercado a fim de estabelecer maiores contingentes de serviços. E é nesta propaganda que os diversos sistemas de avaliação tem muito a contribuir, além é claro de manter o vínculo institucional de cursos e as receitas providas da União e dos órgãos de fomento.

Como toda universidade federal, é descrito nos três PDIs que a UFSC, desde 2004 está condicionada a avaliação externa via SINAES, sendo esta a principal fonte de critérios de avaliação institucional. De acordo com o PDI 2004 a 2009 o SINAES objetiva,

[...] promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos seus compromissos e responsabilidades sociais (UFSC, 2004, p.34)

Mesmo o SINAES configurando-se como lei, a fim de averiguar se existia alguma reflexão mais crítica a respeito do processo de avaliação institucional, que se aproxime, de fato, das responsabilidades sociais e não se restrinja a produção simbólica e de recursos humanos, como constatado na revisão de literatura, busquei nos documentos o termo *produtivismo* como uma possível resistência teórico-prática a respeito da universidade operacional (CHAUI, 2000; SOBRINHO, 2000b; 2005; GADOTTI, 2012; BIANCHETTI; ZUIN, 2012;

PIMENTA, A., 2014). O resultado é que apesar de os escritos sobre a universidade exaustivamente apontarem a avaliação institucional externa como um eixo condicionante da universidade operacional e mercadológica, não houve nenhuma menção ao termo nos PDIs analisados e, portanto, nenhuma crítica a respeito do sistema avaliativo das universidades federais.

Além disso, a partir dos direcionamentos postos até aqui sobre o sempre crescente produtivismo imposto às universidades brasileiras e o contexto sociocultural e a tendência neoliberal constatada nos PDIs da UFSC junto aos setores econômicos nacionais e acadêmicos internacionais, é passível a compreensão do resultado da avaliação realizada em 2015 atualizada em 06/06/2017 frente ao Índice Geral dos Cursos da instituição, que alcançaram a nota máxima **cinco** e que em 2016 atualizado em 11/04/2018 seja **quatro** (INEP, 2018). Portanto, penso que tais notas associadas às tendências dominantes percebidas nos três PDIs refletem a pouca reflexão crítica sobre o sistema avaliativo e institucional posto. O que me parece denotar uma aceitação da proposta operacional de avaliação e de sua dinâmica de pressão institucional e acadêmico-produtivista que podem induzir o professorado a uma docência burocratizada e desumanizadora (SOBRINHO, 2000a; 2000b; 2005).

A aceitação parece ser tamanha, que a própria autoavaliação institucional aprovada em 2005 na UFSC, que poderia recorrer a modelos alternativos e mais adequados às especificidades locais de cada campus, é baseada nos critérios do SINAES (UFSC, 2015). Anteriormente ao SINAES a avaliação institucional estava atrelada ao Programa de Avaliação Institucional da UFSC (PAIUFSC), desenvolvido desde 1993, em decorrência do PAIUB, como uma forma de resistência a iniciativa privatizante sobre as universidades federais da década de 1990. De forma que o programa objetivava elevar a qualidade acadêmica e a responsabilidade social da instituição a partir da sensibilização da comunidade universitária frente à avaliação do tripé universitário em articulação a complexidade de todas as atividades postas na UFSC. Por isso, apesar de ter alguma homogeneidade com o que era esperado pelo PAIUB nacional, ele não se propunha a planificar critérios de avaliação comparativos a outras instituições, portanto não intentava ranquear os diversos cursos ou setores da universidade. Seus resultados poderiam então ser usados por toda a comunidade universitária para um acompanhamento e a contínua melhoria dos

processos administrativos e ou acadêmicos. Por isso, o programa foi constituído obedecendo a sete princípios norteadores que garantiam a especificidade e o uso institucional. São eles: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade (UFSC, 2004). Portanto, o programa não se baseava em processo meritocráticos, sendo um importante instrumento para o planejamento político-pedagógico da instituição, até que com a intensificação e internacionalização da universidade, foram postas políticas de incentivo e pressão acadêmica frente ao produtivismo formativo e simbólico, tomando a competitividade como o valor de excelência acadêmica (CHAUÍ, 2000; 2001; SOBRINHO, 2000a; 2005).

É preciso considerar as pressões para mudanças e as direções apontadas para elas quando se discute o papel esperado da universidade. A universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização. Diante das contradições presentes na realidade que se refletem na universidade como instituição social, é preciso discutir a diferenciação entre treinamento e formação, ciência e tecnologia, informação e conhecimento e seu compromisso com o social ou com o capital. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.173)

Nessa lógica, em que a qualidade é empiricamente quantificável e a formação universitária incide sobre os sujeitos de forma a torná-los objetos de um processo opressor e tecnoburocrático (GADOTTI, 2012) que se faz necessário compreendermos quais os valores que estão impressos na formação proposta pelos PDIs da UFSC. É sobre estas bases que se desenvolvem os diversos cursos de formação de professores incluído o de Ciências Biológicas diurno com habilitação em licenciatura.

3.4.2. O senso comum pedagógico, o cientificismo e a flexibilização produtiva no projeto formativo da UFSC.

Quando observamos as diretrizes legais sobre o campo educativo no país (BRASIL, 1988; 1996), e o uso interpretativo destas diretrizes na disputa de poder no que se refere à construção da vulnerável identidade institucional da universidade brasileira observada, por exemplo, na multiplicidade de discursos liberais e progressistas presentes nos PDIs da UFSC, questionamos como seria possível um conjunto tão diverso de interpretações? Já discutimos que, para além de um uso ideológico das diretrizes pelos grupos que perfazem as instituições, a própria legislação, inspirada nos ideais de capital humano institucionalizados na invasão neoliberal de 1990, mesclada ao tom popular constitucional, traz em si ambiguidades que, ao serem exploradas semanticamente, induzem a interpretações contraditórias. É sobre esse vazio imobilizante, criado entre as distintas e inconciliáveis concepções de universidade e de formação institucionalizadas, que se perpetua a crise identitária da formação universitária e, lentamente, esta cede as intenções privatizantes do projeto neoliberal de educação (PINTO, 1993; CHAUI, 2000; HOSTINS, 2006; GADOTTI, 2012; SANTOS, 2015).

A esse respeito, Araújo (2000) aponta uma possível confusão sobre a formação superior brasileira na interpretação da LDB (BRASIL, 1996), principalmente no se refere ao artigo 2º, quanto à finalidade da educação e o artigo 43º, quanto à finalidade do Ensino Superior. Para o autor há uma dificuldade generalizada das instituições em compreender a diferença entre o que são os objetivos e as finalidades em tal documento, trazendo consequências diversas sobre as propostas pedagógicas institucionais nas universidades e a sua expressão objetiva nos processos formativos formais da graduação e pós-graduação, não formais nos diversos projetos de extensão e pesquisa e informais na vivência da cultura universitária (CRUZ; BARZANO, 2012).

No art. 2ª aponta-se como finalidade da educação o “pleno desenvolvimento do educando”, o “preparo para a cidadania” e a “qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996) de forma que, mesmo contrariamente ao concebido pela educação bancária, o processo educativo descrito no documento não se justifica por si só, sendo um meio para alcançar um fim, ou seja, há um amplo horizonte de

intencionalidades a ser sempre perseguido pelas instituições de ensino. É bem verdade que este é um fim abstrato e pouco definido conceitualmente, de forma que a legislação não estabelece de que desenvolvimento, cidadania ou trabalho se está buscando. Assim, para a interpretação destas categorias sempre é preciso ter por base uma fundamentação filosófica e pedagógica de ser humano, de sociedade e de mundo. Dependendo da tendência filosófica e ideológica a qual se parte, pode-se interpretar, por exemplo, o desenvolvimento pleno restrito à dimensão socioeconômica de sucesso no mercado de trabalho, o cidadão, reduzido à sua condição produtiva enquanto recurso humano e o trabalho, não como categoria fundante da humanidade, mas restrito à profissão.

Portanto, as interpretações da lei não estão dadas, elas se iniciam e se constituem concretamente na expressão dos objetivos e ações vivenciados durante toda a vida escolar e universitária dos sujeitos que sofrem, para além do discurso abstrato da lei, a objetividade do projeto nacional desumanizador de educação (PINTO, 1993; NOVOA, 2015). Estas confusões tornam-se ainda mais complexas quando analisamos as sete finalidades do ensino superior no art. 43º da LDB.

Araújo (2000) aponta que devido à natureza operacionalizável e restrita das sete atividades foi um erro designá-las como finalidades, pois elas se caracterizam por objetivos que estariam subsumidos às finalidades do art. 2º da educação e que deveriam, portanto, ser a forma pelo qual o ensino superior as contemplaria (ARAUJO, 2000). Desta forma, a relação entre as finalidades/intencionalidades e os objetivos operacionalizáveis do ES propostos pela LDB pode estar sendo comprometida, pois não se compreende os últimos como necessariamente os meios para os primeiros descaracterizando o sentido de ambos na formação humana e profissional.

Assim, em uma situação de austeridade politicamente imposta, como no neoliberalismo orientado pelo BM, poderíamos interpretar os objetivos como finalidades, nunca verdadeiramente os alcançando, o que justificaria um imobilismo político e institucional frente ao sucateamento educacional. E ao mesmo tempo, ao tomar as finalidades como elementos supostamente objetivos que, devido a sua permanente processualidade não são realizáveis plenamente, têm-se a justificativa perfeita para culpabilizar servidores e professores pelo desempenho “ineficiente” de suas funções e instituições. O que oferece argumentos ao estado avaliador neoliberal justificando o controle excessivo sobre o professorado e a privatização. Logo, desenvolver a formação perpassa

necessariamente pelo desenvolvimento da autonomia universitária ao problematizar todas estas contradições institucionalizadas, desvelando suas matrizes ideológicas e propondo linhas de convergência mais claras e democraticamente estabelecidas nas IES. De forma que,

A universidade pública deve ter as condições para minimizar as fortes tendências de criação de dois tipos de gente: o cidadão incluído no mercado globalizado do trabalho e do conhecimento e o indivíduo marginalizado e excluído de qualquer condição de competir por emprego e por uma vida minimamente digna. (SOBRINHO 2000a, p.70)

Quando falamos em desenvolvimento pleno do educando, inclusive dos acadêmicos universitários, estamos falando de um processo formativo que contemple as múltiplas dimensões humanas, tanto individuais quanto sociais, mesmo em cursos que se concebem inicialmente a partir de um caráter puramente profissionalizante. Este, portanto, é um horizonte que exige do educador uma compreensão ética e política de suas atividades, contextos e sujeitos, que estão além da ação profissional em si a que se pretende formar. A formação para o trabalho é sempre mais ampla que a atividade profissional em si que o sujeito irá realizar (ARAÚJO, 2000), por isso precisa ser concebida como uma finalidade em direta correlação ao desenvolvimento humano, superando um modelo centrado na prescrição de um conjunto de objetivos restritos apenas ao desenvolvimento de competências técnicas e profissionais. Portanto, ao mesmo tempo que é profissionalizante, a formação precisa possibilitar ao sujeito o desenvolvimento pleno de suas mais diversas potencialidades, o que inclui construir histórica e culturalmente uma visão crítica sobre si e seu campo profissional nas esferas da ética, da política, da sociologia e da economia. Assim, ao empobrecer a constituição humana na universidade a uma formação restrita as competências e/ou conceitos técnicos ditados pelo mercado, conserva-se a profissão como algo pétreo e independente do desenvolvimento humano e da desigual realidade brasileira, a qual seria o papel da universidade questionar.

Problematizar a constituição profissional implica e coaduna, portanto, a segunda finalidade da educação no que se refere ao preparo para a cidadania (BRASIL, 1996). Na medida em que uma formação profissional ético-crítica e política significa o desenvolvimento da

solidariedade no âmbito da relação indivíduo e sociedade, articula-se o processo formativo aos direitos e deveres política e democraticamente conquistados por todos os cidadãos em todos os campos profissionais. O que no âmbito universitário pode criar a fluidez necessária entre os elementos do tripé universitário em sua relação com o desenvolvimento regional sempre articulado a uma visão global dos espaços em que os graduandos irão atuar profissionalmente.

[...] Tem portanto o professor que formar os novos profissionais do ensino ensinando-lhes a ler essa realidade, a entende-la. Não lhes ensinar apenas métodos e técnicas de ensinar, mas ensinar-lhes a compreender a situação do aluno e daqueles que estão fora da escola é essa consciência social que devemos formar no futuro profissional, antes de inculcar-lhe um saber técnico. O profissional do ensino não é um técnico, um especialista, é antes de mais nada um profissional do humano, do social, do político. Desenvolvendo nele os instrumentos que uma visão social e política lhe dará, poderá ele ser um agente cultural, um mobilizador da população e não, como vem acontecendo muitas vezes, um desmobilizador social, um policial da educação. Em síntese, é preciso dizer que se trata de criar no futuro profissional do ensino a consciência de classe, de fazê-lo passar, ele também, da consciência comum das coisas, para uma consciência crítica. É a única maneira de possibilitar-lhe os meios de solidarizar-se com as camadas populares. (GADOTTI, 2012, p.168-169)

Logo, é necessário diferenciar a terceira finalidade relacionada à qualificação para o trabalho, da ideia comum e alienada de inserção profissional fortemente relacionada a uma visão pragmática, utilitarista e conservadora da empregabilidade e da ação profissional como elementos neutros distantes da ideia de trabalho enquanto categoria fundante do ser social (MARX, ENGELS, 2007; LUKÁCS, 2010; FREIRE, 2005 TONET, LESSA, 2011). A formação universitária precisa estruturar-se de forma a conceber e a problematizar a ação profissional como um meio pelo qual o sujeito inconcluso é capaz de, na busca humanizadora, se autodeterminar coletivamente em articulação as demandas e

necessidades populares que seu campo profissional precisa estar eticamente atento. Logo, ao compreender os objetivos da educação superior como finalidades, como põe o art 43º da LDB, aceita-se institucionalmente que tais objetivos sejam processos que não precisam necessariamente ser alcançados concretamente, tornando-se medidas meramente abstratas sem respaldo nos processos formativos. Além de que, ao não estarem relacionadas de forma clara a operacionalização das finalidades mais amplas da educação, permitem a manutenção de visões tecnicistas sobre a formação universitária, de forma que o educador, imerso no senso comum pedagógico, conceba seu fazer apenas no sentido instrucional e não político, crendo na transmissão de comunicados científicos necessários ao desenvolvimento de um capital humano, tecnicamente eficiente e politicamente débil, incapaz de resistir as mudanças desumanizadoras do mercado (ARAUJO, 2000).

Se tomarmos essa multiplicidade de interpretações que de fato encontram alguma correspondência na missão e nos objetivos presentes nos PDIs da UFSC, enquanto instituição social, além de alcançar um desempenho acadêmico e a formação profissional de excelência exigidos no atual contexto neoliberal, a universidade ambiguamente pretende-se preocupar com a formação humana para o exercício da cidadania. Esta finalidade reflete uma série de decisões institucionais mais ou menos contraditórias quanto à organização curricular, aos objetivos formativos e às definições metodológicas empregadas aos processos formativos da instituição. Assim, como parte de um compromisso social a universidade precisa desenvolver um projeto pedagógico que revele como se concebe a graduação e seu ensino visando à formação humana e profissional (ANASTASIOU, 2007).

Ao tomar a formação humana como finalidade da missão institucional nos três PDIs analisados podemos perceber que, com o intuito de desenvolver diretrizes para as práticas pedagógicas em todos os níveis da instituição,

Em seu projeto pedagógico institucional, a UFSC estabelece as bases para a busca da excelência, com vistas à formação do ser humano, ênfatizando conhecimento teórico, habilidades científico-tecnológicas, autonomia intelectual e pessoal, compreensão profissional, ética e social, capacidade de comunicação e com atitude propositiva em relação ao desenvolvimento social

e econômico do País. Além disso, a Universidade tem buscado adaptar sua estrutura de ensino às demandas do contexto sócio-político-cultural, inserindo-se, portanto, na dinâmica da sociedade. Busca, ainda, contribuir na formação do ser humano com vistas à construção de cidadãos e ao preparo para as distintas experiências da vida, produzindo valores, reflexões e atitudes para a tomada de decisões — capacidades e habilidades que vão além do objetivo do exercício profissional. (UFSC, 2015, p.35, grifo meu)

Apesar deste trecho elucidar um conjunto de finalidades da formação universitária percebemos que existem algumas contradições na forma como os PDIs organizam seus objetivos e os sentidos a eles atribuídos. Diferentemente do PDI de 2004 a 2009 que centra suas preocupações sobre o desafio de expandir e avaliar a formação inicial, coerente ao momento de expansão universitária, esse tom é reduzido nos PDIs seguintes, de forma que a preocupação com a formação em si torna-se mais preponderante. De acordo com o PDI de 2010 a 2014 e 2015 a 2019 a UFSC compreende o ensino em todas as modalidades e níveis oferecidos pela instituição —da Educação Infantil aos estágios de pós-doutorado— como uma atividade fundamental que se baseia no processo de *socialização de conhecimento* (UFSC, 2010, p.28; 2015, p.35). Ao buscar nos documentos o que este processo significa do ponto de vista do ensino-aprendizagem, não encontrei nada que pudesse conceituar o que exatamente os autores quiseram dizer com tal socialização. Até seria possível compreender no ato educativo, enquanto ação comunicativa, a socialização de conhecimentos enquanto troca de saberes que, por consequência, seriam responsáveis pela produção de um novo conhecimento, correspondendo ao que Freire (2005) denomina de situação gnosiológica. Entretanto, ao buscar outras ocorrências deste processo no documento de 2015, uma vez que o documento de 2010 possui apenas uma ocorrência, percebemos que este não é o caso, pois em outros três trechos há uma diferenciação entre a socialização e a produção de conhecimentos.

No ensino básico, o Colégio de Aplicação da UFSC e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, criados, respectivamente, em 1961 e 1980, atendem à educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio. Além do ensino,

constituem-se como campo de estágio supervisionado e de pesquisa para alunos e professores da UFSC e de outras instituições públicas e realizam atividades de pesquisa e extensão, consolidando-se como espaços de formação, produção e socialização de conhecimentos. (UFSC, 2015, p.21-22)

A UFSC, conforme determina sua missão, atua na produção, sistematização e socialização do saber filosófico, científico, artístico e tecnológico. Atua em todas as grandes áreas do conhecimento e em todos os níveis de formação acadêmica assim como na área cultural e artística. (UFSC, 2015, p 23)

Contribuir na produção e socialização de conhecimentos na área da Educação Infantil (NDI). (UFSC, 2015, p 40)

No entanto, esta não é uma simples questão semântica, pois podemos interpretar que socializar o conhecimento não significa necessariamente produzi-lo, o que remete a ideia de disseminação de um conhecimento a partir da transmissão técnica dos conteúdos. Desta forma, caberia à pesquisa ser o eixo central da reflexão crítica excluindo-se o ensino desta tarefa. Podemos perceber essa diretriz ao apontar o trecho a seguir que buscava relatar os fundamentos da prática acadêmica na UFSC.

Para garantir reflexão crítica a seus egressos, um dos elementos centrais da missão da UFSC é o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica com vistas a desenvolver a ciência e a tecnologia, ao mesmo tempo em que cria e difunde a cultura. Com isso, busca-se entender o ser humano e o meio em que vive. Simultaneamente, promove-se a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade, comunicando-se tal saber por meio do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação. (UFSC, 2015, p.35)

Portanto, fica claro que o ensino para a instituição não é fonte de produção de saberes próprios, se não o meio de divulgação assistencialista dos produtos da ciência, tecnologia e da cultura acadêmica. Produto cultural que a partir de um senso comum pedagógico institucionalizado só pode ser criado a partir da ciência, da filosofia ou da arte, ignorando a docência como espaço de produção e ressignificação de conhecimentos. A lógica de disseminação do conhecimento por via ensino é tão naturalizada que no trecho exposto a seguir, existe uma aproximação dessa atividade fim com a extensão, vista pelo documento como mais uma forma de disseminar os produtos da pesquisa, dando a esta, a primazia na possibilidade de transformação social – ou seria esta econômica? Logo, ignora-se que na prática, diferentemente do ensino e da extensão, a ciência no Brasil é historicamente realizada atrás dos muros da universidade e para o consumo acadêmico e do mercado, estando pouco articulada com as demandas populares (MOTOYAMA 1995; BRANDÃO, 2006; RAMPINELLI; OURIQUES, 2011).

Essa comunicação ampla é complementada pelo estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e os regionais, com destaque para as questões do Estado de Santa Catarina. A Universidade concentra suas atividades de extensão para a população em geral, visando à difusão de benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. Essas atividades estão expressas, em muitos casos, na prestação de serviços especializados à comunidade, estabelecendo com esta uma relação de reciprocidade. Internamente, a Universidade busca ações políticas e práticas com intuito de fomentar atividades de extensão, através do incremento da oferta de bolsas de extensão (Probolsas) e de recursos para projetos de extensão (Proextensão). (UFSC 2015 p.35)

Há nessa lógica um forte empobrecimento tanto do ensino quanto da extensão proposta pela universidade, ao não conceber os processos formativos como situações gnosiológicas, que não dicotomiza

o ensinar e o aprender do conhecer e transformar sempre de forma contextualizada a realidade concreta.

É somente pela lógica do senso comum pedagógico institucionalizado associado a uma visão contraditória das orientações legais que é possível compreender como a política de ensino da UFSC, que diz enfatizar a preparação cidadã do ser humano com visão inter e multidisciplinar em um pensamento global para intervir eticamente na sociedade e no mundo (UFSC, 2015, p.37), seja ao mesmo tempo, capaz de reduzir os processos educativos constitutivos dos saberes humanos, ou seja, processos de produção de conhecimentos sínteses por via pedagógica (LEITE; RAMOS, 2007), a um ensino centrado na transmissão mecânica de informações teóricas e no treinamento técnico de práticas e comportamentos aos alunos. Como aponta o trecho a seguir:

Visando realizar uma aprendizagem de excelência, o ensino proporciona a construção de competências, habilidades e atitudes, por meio da utilização de práticas pedagógicas diversificadas, fundamentais na formação mais qualificada. Tais práticas deverão ser constituídas por aulas teóricas utilizando tecnologias educacionais inovadoras, práticas laboratoriais e de campo, elaboração de monografia, atividades de monitoria e estágio, participação em projetos de pesquisa, de iniciação científica e em atividades de extensão, bem como em congressos, eventos, oficinas e colóquios, entre outros. Por meio da atualização e da modernização dos regimentos, busca-se institucionalizar os vários agrupamentos de laboratórios de pesquisa, de grupos de pesquisadores, incluídos ou não em convênios bilaterais ou multilaterais, e favorecer a constituição de convênios entre instituições de ensino e pesquisa nacionais e internacionais. (UFSC, 2015, p.37, grifo meu)

Além desta desvalorização presente no senso comum pedagógico institucionalizado (GATTI, 1992), quando pensamos na proposta de formação universitária da UFSC, podemos perceber no trecho apresentado dois outros elementos preocupantes relacionados ao

cientificismo. O primeiro deles se dá na redução de qualquer inovação pedagógica à utilização de tecnologias educacionais, o que corresponde tanto a um empobrecimento da potencialidade de resolução de problemas do campo científico pedagógico e, portanto, de sua resistência ao projeto neoliberal de educação, quanto à uma crença salvacionista na ciência e na tecnologia (DELIZOICOV, 2006; DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011) que reduz todas as dificuldades de ensino-aprendizagem a uma questão de método ou de instrumento tecnológico (MOREIRA; KRAMER, 2007). A segunda está em uma aparente aproximação entre a formação profissional e a científica. Essa relação seria muito importante para garantir a existência orgânica de um tripé universitário (ISAIA; BOLZAN, 2007; MOITA; ANDRADE, 2009; CUNHA, M. 2010c), além de possibilitar uma formação mais ampla aos diversos cursos da universidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Entretanto, é preciso cuidado. Com as contradições que percebemos nos PDIs e na realidade universitária brasileira, precisamos nos questionar sobre de que ciência estamos aproximando a formação universitária, e aceitar a possibilidade de que o documento, dentro de uma lógica produtivista, oportuniza aos cursos, principalmente relacionados as ciências de base, como as Ciências Biológicas, a fazer uso dessa aproximação para restringir o processo formativo da graduação à formação científica de pesquisadores, atividade de maior *status* acadêmico-simbólico-econômico, reduzindo ou negando a coerência do egresso com o campo profissional desejado nos cursos e restringindo os processos formativo à mera reprodução acadêmica da universidade (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2005; FORMOSINHO, 2011; GADOTTI, 2012; HUNCHE, 2015).

Ao explicitar suas visões de ensino, como em uma entidade administrativa isolada os PDIs de 2010 a 2014 e 2015 a 2019, apontam alguns objetivos e metas que a UFSC precisa considerar no período de validade do projeto, e que estão em muito relacionados com mercadorização da universidade e de sua formação. Até mesmo a forma dos documentos implica na ideia de catálogo de avaliação individual, “[...] como se seu sucesso e sua eficácia resultassem da gestão dos recursos, da previsão, do controle, dos níveis de desempenho, das ideias de planejamento, características estas próprias de entidades empresariais.” (ANASTASIOU, 2007, p.46).

Centrando nosso olhar analítico para a graduação, acredito ser importante apontar o objetivo um, quatro, cinco e sete que revelam tanto uma tendência à ampliação do controle institucional por meio da

avaliação dos cursos e de seus agentes, à diversificação e flexibilização produtiva na universidade – buscando introduzir as tecnologias educacionais e modalidades a distância – e, a partir do senso comum pedagógico, à uma maior aproximação da graduação a formação de pesquisadores, intentando ampliar os índices futuros de produtividade na pós-graduação reproduzindo a universidade.

No primeiro objetivo a UFSC busca “assegurar a qualidade do ensino em todos os níveis buscando novos patamares de excelência acadêmica” (UFSC, 2015, p.38). Para tanto, tem como metas um maior comprometimento com os cursos de graduação valorizando mais os agentes a eles relacionados como a coordenação de curso, os Técnicos Administrativos e o Núcleo Docente Estruturante, de forma que a instituição possa acompanhar e desenvolver os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs), avaliando melhor seu desempenho e ao mesmo tempo criando maiores vínculos da graduação com a pós-graduação. Isso mostra que de fato é desejado pela instituição um maior vínculo entre a graduação e a pós-graduação, mas não se discutem quais as implicações disto para os processos formativos. Além disso este objetivo tem como meta institucionalizar de forma mais articulada, a formação à distância nos diversos níveis de ensino ampliando o número de vagas aos estudantes (UFSC, 2015).

No objetivo quatro, busca-se “Institucionalizar ações inovadoras nos Projetos pedagógicos em todos os níveis de ensino” (UFSC, 2015, p.39), onde no que concerne à graduação, se intenta promover ações que incitem as reformulações, implementações e gerenciamento dos PPCs, criando mecanismos de análise, ou seja, controle dos Planejamentos e Acompanhamentos das Atividades Docentes (PAADs), parametrizados nos PPCs e na estrutura curricular das áreas de conhecimento acadêmico-disciplinares. Entretanto, questiono um pouco a validade deste controle uma vez que é definida pela Resolução nº 03/CEPE/84, todo o processo burocrático de Planejamento de Ensino e alteração dos programas e planos de ensino das disciplinas de Graduação pelos departamentos, como os elementos centrais a este processo (UFSC, 1984), o que não justifica a necessidade de controle e avaliação extra do planejamento docente apresentados nos PDIs de 2010 e 2015.

Os documentos também têm como meta viabilizar discussões relacionadas às políticas de estágio e consolidar a oferta de disciplinas na modalidade a distância em todos os cursos presenciais da UFSC. No

que se refere a forma dos cursos de graduação é meta deste objetivo estimular e viabilizar condições de utilização de metodologias educacionais inovadoras, além de promover a atualização constante dos recursos didático-tecnológicos, ao mesmo tempo em que, incentiva a implantação e a avaliação de políticas de atividades complementares ampliando as formas de atividades e de aproveitamentos da carga horária nos cursos (UFSC, 2015). No que se refere ao conteúdo dos cursos, é preciso fortalecer a interdisciplinaridade curricular principalmente sobre temas transversais como direitos humanos, Meio ambiente, Educação para as Relações étnico raciais, bem como questões de gênero e respeito à diversidade sexual, além de buscar construir a cidadania a partir de “palestras e oficinas” que façam uso integrado da ciência, tecnologia e sociedade (CTS) (UFSC, 2015). E frente a ampliação dos vínculos entre formação e ciência, podemos citar as metas que buscam desenvolver competências sócio comportamentais, científicas e tecnológicas para a futura carreira do estudante; o fomento de iniciativas que promovam a mobilidade interinstitucional estudantil/docente e o incentivo a realização de eventos acadêmicos articulados ao conteúdo dos PPCs. Portanto, neste objetivo percebemos bem a flexibilização produtiva dos cursos de graduação às intencionalidades do mercado simbólico global.

No que se refere ao objetivo cinco, “Estabelecer uma política de acolhimento, acompanhamento e apoio pedagógico aos discentes (graduação e pós-graduação)” (UFSC, 2015, p.40), podemos observar um vínculo maior com as questões de ensino-aprendizagem e seus efeitos sobre a formação. É por isso que este objetivo tem como meta monitorar os índices de evasão dos cursos de graduação e pós-graduação e propor ações inovadoras em conjunto aos agentes institucionais a fim de reduzi-los no atendimento das demandas acadêmicas obtidas durante as políticas de avaliação discente dos cursos. Além disso, tem-se como meta acompanhar as atividades de estágio, monitoria, tutoria e apoio pedagógico de forma integrada às necessidades disciplinares e promover “orientação pedagógica e educacional individual e em grupos” para que os alunos desenvolvam “técnicas de aprendizagem” capazes de reduzir problemas de atenção. Ao analisar esse objetivo e estas metas, percebe-se que de fato o senso comum pedagógico induz a uma percepção de aprendizagem, no mínimo, distante da literatura moderna. Ignorando que a aprendizagem se dá na interação sociocultural (VYGOTSKY, 1993; FREIRE, 2005; MOREIRA, 2006; DELIZOCOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). O objetivo induz a compreensão de que

aprender é um fenômeno técnico baseado na atenção rigorosa aos comunicados científicos do professor e que é um problema do discente não possuir as habilidades de aprendizagem necessárias à sua formação universitária, cabendo a instituição auxiliá-lo neste desenvolvimento. A fim de compreender qual seria a visão de aprendizagem, busquei o termo no buscador junto aos PDIs e nenhuma ocorrência buscou esclarecer a concepção de aprendizagem da UFSC, o que também reflete uma posição institucional de senso comum pedagógico. Além destas metas, este objetivo busca colaborar para a integração acadêmica de estudantes estrangeiros favorecendo a internacionalização de qualidade nos cursos de graduação e pós-graduação.

O objetivo sete intenta “Ampliar o acesso qualificado e a efetividade dos processos de formação.” (UFSC, 2015, p.40) por isso, propõe metas que estão mais relacionadas ao acesso e a ampliação do número de vagas totais nos cursos de graduação presenciais e a distância tanto em cursos diurnos quanto noturnos nos diversos *campi* da Instituição. Quanto a efetividade dos processos de formação, não são discutidos nenhuma temática próxima a dicotomização entre a teoria e a prática, ou a fragmentação pedagógica e curricular dos cursos, muito menos a descontextualização ou a desresponsabilização da formação, problemas estes apontados na literatura. Apenas são trazidas como metas aprimorar o reconhecimento das distintas dimensões dos resultados das políticas de ações afirmativas e o apoio didático dos estudantes de graduação e pós-graduação nos mesmos modelos tecnicistas do objetivo cinco.

Obviamente que, enquanto instituição social condicionada a um dado contexto sociohistórico, a universidade não pode ignorar o mercado de trabalho, suas influências e demandas sobre a formação profissional (ANASTASIOU, 2007). Entretanto, apesar de um discurso progressista beirando um assistencialismo presente nos documentos, não percebo um compromisso verdadeiramente solidário do processo formativo em construir junto aos graduandos e pós-graduandos a responsabilidade ética de intervenção no próprio campo profissional, no mercado de trabalho ou na realidade social do país. O que percebo é que, a partir de uma visão bancária de educação, têm-se uma formação profissional restrita aos conhecimentos acadêmicos de base em separado de habilidades profissionais, desenvolvidas de forma fragmentada e acrítica frente ao contexto extra universitário.

Para elucidar essa fragmentação entre o profissional e o acadêmico na formação universitária e sua desarticulação com a realidade, além de percebermos a institucionalização do senso comum pedagógico, basta analisarmos a resolução nº 017/CUn/97 que regulamenta os Cursos de Graduação da UFSC. Em seu artigo 1º temos: “Os Cursos de Graduação, vinculados às Unidades de Ensino com que tenham maior afinidade, têm por objetivo proporcionar formação de nível superior, de natureza acadêmica ou profissional, que habilite à obtenção de grau universitário.” (UFSC, 1997, grifo meu). Portanto, de acordo com o artigo, não seria possível uma formação que unisse o acadêmico e o profissional. Essa visão fragmentada, acaba por parecer contraditória se analisamos as disposições curriculares para os cursos no art 15º do mesmo documento.

Art. 15 - O currículo pleno do curso constituir-se-á de:

I - disciplinas desdobradas das matérias do currículo mínimo do curso, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - disciplinas complementares obrigatórias, necessárias à formação profissional do aluno;

III - disciplinas optativas, obedecidos os pré-requisitos, de livre escolha do aluno, dentre as oferecidas pela Universidade, além daquelas definidas pelo Colegiado do Curso, se for o caso. (UFSC, 1997)

Como podemos perceber diferentemente do artigo 1º, o artigo 15º prevê em um mesmo curso disciplinas de ordem acadêmica e profissional, além de outras complementares. Entretanto, mesmo sendo necessário as disciplinas estarem a serviço da formação profissional como aponta o item 2.4 das disposições para o programa de ensino presente na resolução nº 03/CEPE/84, da forma como se estabelece o objetivo dos cursos no artigo 1º (UFSC, 1997), a organização curricular explicitada no mesmo e a estrutura universitária departamental, pautada na prestação de serviços acadêmico-disciplinares, podemos inferir que visões formativas globais nos cursos podem não estar sendo concebidas, mesmo sendo garantidas diferentes disciplinas na formação dos graduandos. Isso quer dizer que, de forma geral, a partir de uma formação universitária pautada na divisão de trabalho dos professores e no isolamento destes em suas disciplinas e departamentos específicos,

possivelmente a formação acadêmico-profissional está dicotomizada, o que explicaria por que uma das principais críticas à formação universitária incorre sobre a desarticulação entre teoria e prática que inviabiliza a compreensão global e a transformação da realidade (ROCHA, 2013).

Se analisarmos processualmente a partir das demandas colocadas pelo mercado pós-invasão neoliberal e a criação da universidade operacional, notamos não só uma lacuna identitária da instituição, mas um lento caminhar desta em direção à mercadorização desumanizadora da formação, que historicamente desde a idade média esteve comprometida com a reflexão mais ampla frente ao contexto sociohistórico de seu tempo. Desta forma, os cursos orientados pela junção mais ou menos fragmentadas de serviços departamentais, acondicionados às demandas fragmentárias do mercado sofrem inúmeras mudanças internas, tanto no que concerne à sua concepção fundante de formação quanto sua estruturação curricular. Seus agentes assumem papéis vinculados à ideologia empresarial, em que os alunos passam a ser clientes e os professores prestadores de serviços educacionais especializados, sem necessariamente um compromisso real com a formação ampla proposta nos cursos, cedendo à burocratização ao invés do reconhecimento de sua potencialidade humanizadora.

Os conhecimentos, por sua vez, são hierarquizados de acordo com sua capacidade de inovação científica e tecnológica, o que vem reduzindo disciplinas relacionadas a formação social e humana em prol de disciplinas mais técnicas e instrumentais que perpetuam e intensificam o senso comum pedagógico e a formação profissional acrítica ao mercado (BECHI, 2011).

O enxugamento e a flexibilização dos currículos, de acordo com as demandas do mercado educacional, vêm ameaçando a formação integral do ser humano. O fato é que, quando as instituições de Ensino Superior são administradas exclusivamente na perspectiva do lucro e do negócio, tornando a competência técnica a única referência na educação dos indivíduos, seus processos de ensino passam a inibir a formação crítica dos educandos. A estrutura universitária em elevação nos últimos anos, orientada por

modelos de gestão empresarial, não vem formando pensadores. (BECHI, 2011, p.146).

Entretanto, pautando-se nesta problemática questionamos quais os efeitos destas mudanças institucionais nas propostas de formação de professores? Quais foram as mudanças legais e seus impactos nos cursos de licenciatura e em especial no curso de Ciências Biológica diurno da UFSC? E quais seriam os efeitos desta concepção mercadológica de formação inicial na constituição da docência universitária?

3.4.3. A UFSC e a Formação de Professores: entre a diretividade das diretrizes legais idealizadas e a readequação burocrática e mercadológica das orientações institucionais

De acordo com Cunha, M. (2013), a formação inicial de professores é compreendida como processos institucionais de formação baseado na determinação estatal de objetivos, formatos e duração, que fornecem uma licença para o reconhecimento legal e o exercício público da docência em níveis médio e fundamental. A partir disto, mesmo considerando a universidade e sua suposta autonomia como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da FP em nível superior, percebemos uma certa inércia frente as discussões, ações e resistências às políticas de formação impostas pelo Estado em suas mais diversas formas históricas. O que, ao reduzir a instituição à condição de executora local das homogêneas propostas nacionais, criadas com pouca participação da comunidade acadêmica, fere-se mais uma vez a autonomia universitária como o eixo central da instituição na autodeterminação de suas ações e objetivos formativos locais e regionais.

A este respeito, desde 1992 a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1992; 1994; 1996; 1998) em suas diversas reuniões, vêm apontando o quanto a incursão neoliberal é responsável por diversas limitações e situações que inibem o avanço nas propostas de FP assumidas nas universidades. Principalmente no que se refere à idealização de propostas que não levam em conta a segmentação departamental nos cursos, a institucionalização do senso comum pedagógico e as disputas de poder simbólico, material e político na universidade. Disputas que modelam a estrutura universitária posta à prova das restrições orçamentárias,

precarizando a estrutura formativa ao intensificar a competição das estruturas de produção de conhecimento, perpetuando a relação de dependência entre as licenciaturas e os bacharelados e inibindo a proposição de propostas alternativas de currículos e disciplinas de relevância social e pedagógica (ANFOPE, 1992; 1994; 1996; 1998; FREITAS, 1999).

Convergentemente à ANFOPE, Gatti (1992) aponta que, no início da década de 1990, já se detinha na literatura nacional críticas suficientes quanto aos currículos de FP tradicionalmente enciclopédicos, elitistas e idealistas, bem como os efeitos das então recentes políticas de reforma, mais preocupadas com a redução do tempo de formação do que com sua qualidade, aligeirando os cursos e tornando-os em sua maioria currículos de formação geral, diluída em uma grande formação disciplinar específica cada vez mais superficial ao campo profissional da educação. Recorrentemente a autora em seus trabalhos sobre FP (GATTI, 1992; 2001; 2010; 2016; GATTI; NUNES, 2009) vêm apontando uma certa inércia nas universidades e do poder público quanto a repensar concretamente as licenciaturas. Suas causas por um lado fazem referência à uma arrogância acadêmica, expressa na dificuldade de autocrítica e do reconhecimento da necessidade da mudança estrutural em uma instituição já cristalizada e, de outro lado, o desenvolvimento corporativista de uma autonomia universitária totalmente dependente do estado neoliberal que passivamente resignam-se às limitações políticas frente a esfera nacional e a tradição, fragmentação departamental e burocracia institucional.

As contribuições destes trabalhos apontam para a compreensão de que a FP, mesmo estando em diversos cursos de graduação e, ao menos legalmente, em todos os cursos de pós-graduação na instituição universitária (MOROSINI, 2001; CUNHA, M; 2001; 2004; 2006a; OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011; ALMEIDA, PIMENTA, 2011), não vem sendo uma prioridade institucional com a importância social e formativa que deveria ter (GATTI, 1992; 2016). O que percebemos é que institucionalmente, devido as pressões avaliativas e punitivas do Estado neoliberal avaliador, a formação de professores está sendo foco de atenção no âmbito da regulação aos interesses do capital e isso, em absoluto, não quer dizer que esse processo ganhou força como prioridade institucional de excelência. E sim por conta da divisão social do trabalho e a intensificação da crise do capital, de forma que, o mercado sempre fluído necessita direcionar melhor o capital humano às

suas demandas produtivas e, para tanto, o controle sobre a formação para a docência, principalmente na educação básica –mas não só – passou a ser fundamental (AYRES, 2005).

É nessa lógica que o controle sobre a FP se insere junto à reforma neoliberal da universidade que sofre várias incursões autoritárias, liberais e meritocráticas do Estado reformado, seja por via direta de normativas – leis, decretos, resoluções e pareceres – ou indireta pela indução através das políticas de financiamento – editais – e pelo controle de qualidade nos credenciamentos de curso, avaliações externas e ranqueamentos institucionais (CHAPANI, 2014). É importante que fique bem claro que é preciso sim uma alternativa de avaliação institucional e que a qualidade das atividades universitárias precisa ser tomada como uma prioridade tanto do estado quanto da instituição. Entretanto, meu questionamento está na intencionalidade e diretividade desta política que vem se demonstrando pouco democrática e comprometida ideologicamente com o capital e não com a humanização. Assim, uma política pública que julga sem garantir com prioridade a necessária autoavaliação institucional e a participatividade de seus agentes a partir de critérios democraticamente construídos e contextualizados às necessidades éticas locais, regionais e nacionais, é controle e não avaliação. Tudo isso leva muito tempo, diriam os gestores fortemente influenciados pela pressa do mercado, mas é na paciência solidária, na honestidade intelectual, na coletividade oposta ao corporativismo e na tensão construtiva do diálogo entre as diferentes posições que se constitui a democracia dentro e fora da universidade. Penso que somente comprometidos coletivamente com a luta pela democracia fundamental, sempre produtora de direitos, é que conceberemos e faremos uso de uma universidade enquanto instituição social e popular.

É com a perspectiva de intensificar as relações da universidade com o mercado profissional que o Estado brasileiro modifica as propostas de formação e cria as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cada curso, ditando o perfil dos formandos, as competências e habilidades necessárias ao profissional, a estrutura do curso, os conteúdos curriculares e os estágios, retirando das universidades a possibilidade de criação e proposição formativa (CHAPANI, 2014). É neste contexto que em 2002 são aprovadas as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (DCNFP) de forma a justificar-se na modificação dos cursos de FP centrados na grade curricular científico-

disciplinar estruturadas a partir do modelo napoleônico de universidade (CUNHA, M. 2007b; ANASTASIOU, 2007).

Tais diretrizes propõe como princípios norteadores a “[...] competência como concepção nuclear na orientação do curso; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem [...]” (MARANDINO, 2003, p.174). De forma que os processos de aprendizagem da formação universitária fossem fundamentados pela ação-reflexão-ação privilegiando a resolução de situações-problema como estratégias didáticas de ensino (MARANDINO, 2003; ANASTASIOU, 2007).

Como podemos perceber, parece contraditório que as DCNFP finalmente começam a incluir questões e propostas que a muito tempo a literatura científica relacionada ao campo de FP vinham apontando para os cursos de formação inicial. A esse respeito as DCNFP destacam vários desafios institucionais e curriculares que precisam ser enfrentados para superar uma visão tradicional de FP (BRASIL, 2002). No campo curricular, por exemplo são levantados problemas como o tratamento inadequado dos conteúdos desconsiderando as tecnologias da comunicação e as especificidades da educação básica em seus níveis e modalidades. Além disso, o documento aponta para a FP possuir uma centralidade na formação profissional, de forma que a prática profissional de ensino acaba sendo concebida de forma restrita à transmissão conceitual, desconsiderando os saberes dos licenciandos na construção de oportunidades para o desenvolvimento cultural mais amplo dos sujeitos em formação (BRASIL, 2002; HUNCHE, 2015).

No campo institucional, as DCNFP apontam desafios como, por exemplo, o distanciamento entre as IES responsáveis pela FP e os sistemas de ensino da educação básica, a submissão da proposta pedagógica à organização institucional, dentre outros (BRASIL, 2002). Portanto, é preciso construir uma íntima relação entre a proposta pedagógica dos cursos e a organização institucional que a subsidia, como aponta o Art. 14 da LDB (BRASIL, 2002). Neste, cada instituição precisa construir projetos inovadores próprios, sempre considerando a necessária flexibilidade de sua estrutura de forma a incorporar a unidade da teoria e prática na articulação interdisciplinar dos conhecimentos demandados pela formação profissional (BRASIL, 1996; GATTI, 2016). Entretanto, de acordo com as DCFP nem sempre as instituições conseguem propor tais alternativas.

Na prática, o que temos assistido mais comumente é a organização institucional determinando a organização curricular, quando deveria ser exatamente o contrário, também, porque ela própria tem papel formador. Isso certamente ocorre nos cursos de licenciatura que funcionam como anexos do curso de bacharelado, o que impede a construção de um curso com identidade própria. (BRASIL, 2002, p. 18).

Para Hunche (2015) tradicionalmente e ainda hoje, apesar de os cursos de bacharelado e licenciatura possuírem projetos pedagógicos distintos como obrigaram as DCNFP, muitos professores formadores acreditavam no modelo 3+1 e que, portanto “[...] a licenciatura se caracterizava pela adição de um pouco de “pedagogismo” no final do curso, enquanto o bacharelado cursava mais componentes curriculares de conteúdo específico” (HUNCHE, 2015, p.136). É por isso que as DCNFP apontam diretamente e centralmente para a inserção da prática pedagógica durante todo os cursos de licenciatura, tanto em disciplinas de referência pedagógica quanto nas demais áreas de formação científico-disciplinar, evitando a tradicional concentração da prática de ensino nos estágios supervisionados (ANASTASIOU, 2007; GONÇAVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2007; HUNCHE, 2015).

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária. § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002, p.4)

A perspectiva do documento parece tentar responsabilizar também os formadores das áreas acadêmico-disciplinares pela formação profissional do futuro professor desconcentrando tal responsabilidade

nos professores do campo pedagógico (BRASIL, 2002). Entretanto, penso que a diretividade das políticas centradas nas diretrizes curriculares dos cursos, dissociadas de uma discussão formativa sobre as especificidades distintas da formação profissional e social de um bacharel e de um licenciado, além de não desconstruir o senso comum pedagógico presente na ideia de prática pedagógica, contribuíram para que os formadores não compreendessem nem valorizassem de fato os problemas que motivaram tais mudanças nas DCNFP. O que nos movimentos de reforma curricular subsequentes, acaba por torná-las mais burocráticas na estrutura curricular do que pedagogicamente formativas, reproduzindo mais do mesmo (AYRES, 2005; GATTI; NUNES, 2009; SILVÉRIO, 2014; PEREIRA, 2016; LOBO BAPTISTA, 2018).

Mesmo de pouco impacto formativo nos cursos, as DCN e sua diretividade frente ao credenciamento dos mesmos, influenciaram em muito os PDIs, que se comprometeram a incluir em seus planejamentos institucionais as diversas reformas curriculares apontadas. Como podemos observar no PDI da UFSC:

A expansão de vagas na universidade pública federal confronta-se com os desafios de políticas públicas para o sistema nacional de ensino superior. Nesta perspectiva, assume relevância, no planejamento institucional desta Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, as discussões sobre as diretrizes curriculares nacionais para o conjunto dos cursos, tanto em nível de bacharelado quanto nas licenciaturas já existentes, mediante o delineamento das reformas curriculares, os projetos pedagógicos de cada curso e as demandas requeridas para a plena implementação tanto em nível de sujeitos quanto institucional, visando garantir a integração de do ensino-pesquisa-extensão. (UFSC, 2004, p.14 e 2010)

No que concerne à especificidade das licenciaturas a UFSC possui resolução própria que traduz muito do que é diretamente demandado nas DCNFP. De acordo com a resolução nº 001/CUn/2000, de 29 de fevereiro de 2000, que dispõe sobre os princípios para o funcionamento dos cursos de formação de professores oferecidos pela instituição,

Art. 1º - Os cursos de formação de professores oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina, dada a natureza do trabalho docente, estratégico para a humanização da sociedade, observarão os seguintes princípios:

I. articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício docente;

II. articulação entre as áreas de conhecimento, envolvendo a participação simultânea do Centro de Ciências da Educação, de departamentos de diferentes unidades universitárias, do Colégio de Aplicação, do Núcleo de Desenvolvimento Infantil, dos Colégios Agrícolas de Camboriú e Araquari e das redes de ensino, preferencialmente, as públicas;

III. ampla formação cultural;

IV. desenvolvimento da responsabilidade social e política da docência;

V. pesquisa como princípio de formação;

VI. flexibilização curricular. (UFSC, 2000a, grifo meu)

Aqui cabem algumas observações. Percebemos que embora os PDIs não priorizem o processo de humanização como foco central dos processos formativos, na resolução ele é o fundamento dos princípios que devem reger as licenciaturas. No mais, percebemos nos princípios a tentativa de garantir que vários dos problemas relatados pelo campo de FP fossem combatidos, como a dicotomia entre teoria e prática, a fragmentação curricular, a desresponsabilização do formador, a formação descontextualizada e restrita aos conteúdos disciplinares sempre distantes da responsabilidade social (FERREIRA, 2010). Entretanto, vejamos mais atentamente os princípios V e VI da resolução nº 001/CUn/2000 da UFSC.

No primeiro, se notarmos as DCNFP são bem claras a respeito de que a pesquisa vinculada às licenciaturas deve estar relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se considera que a pesquisa sobre o campo de Ensino e os processos educativos são importantes elementos para o desenvolvimento profissional e epistemológico dos futuros professores (BRASIL, 2002; MARANDINO, 2003). Entretanto, porque não há essa especificidade no artigo V da resolução destinada à formação de professores na UFSC?

Será que essa lacuna não abre espaço para que outras áreas científico-disciplinares de pesquisa possam competir com o desenvolvimento da pesquisa no campo pedagógico dos cursos de licenciatura? Que efeitos essas competições teriam na natureza formativa das licenciaturas? E além disso, se analisarmos o princípio VI, também não existe complementação a respeito da flexibilização, que é um termo polissêmico, podendo ser interpretado desde a busca por alternativas curriculares aos problemas apontados, como pela flexibilização produtiva dos currículos de forma mercadológica, como Gatti (2010) vem confirmando ser o caso nos seus estudos que tomam como objeto de análise de cursos de licenciatura pós DCNFP.

Devido às dificuldades de implementação institucional e as intencionalidades político-pedagógicas das DCNFP, Chapani, (2014) denuncia que, de forma muito parecida com a ideia de professor reflexivo, o embasamento teórico que orienta concretamente os processos de FP nas universidades é resultado de um “[...] hibridismo das tradicionais concepções técnicas com propostas de inovação fundamentadas na epistemologia da prática.” (CHAPANI, 2014, p51). De forma que, ao mesmo tempo que percebemos uma valorização dos conhecimentos escolares e os saberes docentes determinando 400 horas de estágio curricular supervisionado e mais 400 horas de prática como componente curricular (BRASIL, 2002), a prática e a reflexão nela posta, são reduzidas a sua dimensão técnica, restrita à sala de aula e descontextualizada dos contextos sociopolíticos mais amplos em que a escola se insere, sendo tais mudanças cooptadas pela ideologia produtivista do capital humano (AYRES, 2005; FERREIRA, 2010; CHAPANI, 2014).

De acordo com Ayres (2005) não é contraditório ao Estado neoliberal brasileiro propor, por via das DCNFP, a valorização das especificidades e da identidade pedagógica da docência. Isso porque, a partir das políticas impostas pelo BM o estado precisa investir na FP centrando-se no controle da Escola. Para isso, precisa valorizar a instituição ao ponto de a universidade modificar sua proposta formativa à tanto tempo já cristalizada. É como se, para modificar a formação no sentido da flexibilização produtiva, seja necessário primeiro desarticular a sectária cultura universitária tradicionalmente conteudista (CRUZ; BARZANO, 2012), cujo método apreendido é ineficiente a fluidez do mercado, para um modelo que valorize as especificidades da prática pedagógica em uma docência flexível às demandas do mercado e, neste

processo concomitantemente, denunciar as limitações da formação universitárias para tal proposta.

Assim, o discurso de valorização pedagógica restrito aos documentos, isentos de políticas formativas frente às problemáticas que causam a desvalorização pedagógica, só servem para acusar as universidades – justificando a diretividade das políticas – e ocultar as intencionalidades tecnicistas para controlar os formadores, a formação e a atividade profissional dos professores, ampliando metodologicamente sua capacidade produtiva para a constituição de um capital humano mais especializado, passivo e barato ao mercado nacional e internacional (GATTI, 1992; AYRES, 2005).

Portanto, ditam-se ao menos no plano do discurso documental, as competências e habilidades necessárias à formação de professores, de forma a delinear um profissional que apesar de estar mais próximo à escola, não tem a capacidade de desenvolver um pensamento mais amplo sobre a instituição e seu campo profissional, sendo formado para os aceitar e não os transformar. É por isso que a noção de competências como núcleo da formação nas DCNFP tem sido fortemente criticada na literatura de FP (GONÇAVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2007). De acordo com Pimenta e Ghedin (2002) a concepção de competências formativas nos documentos legais é bastante polissêmica ocultando e readequando o tecnicismo ao discurso e a prática de ensino na FP. Essa visão seria responsável por reforçar a caracterização dos docentes da educação básica como reprodutores e não produtores de conhecimentos. Assim, seguindo uma lógica reducionista sobre a noção de prática de ensino,

[...] a formação inicial teria como meta favorecer o domínio do conhecimento das áreas específicas e de habilidades pedagógicas sustentadas em uma didática instrumental. [...] é um retrocesso o estabelecimento, nas Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores, de 2.800 horas distribuídas em horas de prática, de estágio, de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural e horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. Ou seja, essa distribuição apontaria para uma fragmentação curricular indesejável que valoriza a dicotomia entre teoria e prática amplamente combatida na literatura acerca

da formação docente. [...] (GONÇAVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2007, p.8).

Podemos perceber esta fragmentação e a suposta valorização pedagógica dos cursos quando analisamos a resolução nº 005/CEG/200027 da UFSC para as licenciaturas na instituição em que,

Art. 3º - Cada Curso de Licenciatura incluído no inciso II do art. 2º da presente Resolução terá projeto pedagógico próprio, identificando os seus objetivos específicos, e uma estruturação curricular articulada nos seguintes núcleos:

I. Formação Básica - composta pelos conteúdos obrigatórios da formação dos licenciados, correspondente a, no mínimo, 70% da carga curricular;

II. Formação Diferenciada - composta pelas diferentes opções oferecidas aos alunos, de aprofundamentos de estudos da formação básica e de outras áreas de atuação, correspondente a, no máximo, 30% da carga curricular.

§ 1º - O Núcleo de Formação Básica compreende:

I. Área dos Conhecimentos Específicos, constituída pelas disciplinas de conteúdo específico da área de conhecimento para a qual se busca a habilitação;

II. Área de Formação Pedagógica Geral, centrada nos fundamentos do saber pedagógico, comuns a todos os cursos de formação de professores;

III. Área de Formação Pedagógica Específica, centrada no aprofundamento de questões referentes ao ensino/aprendizagem da área de atuação visada, envolvendo, necessariamente, conteúdos de metodologia de ensino específica, atividades de instrumentação e prática de ensino.

§ 2º - O Núcleo de Formação Diferenciada, visando a atender demandas sociais específicas e ao interesse do aluno na área educativa, compõe-se, especialmente, de temas interdisciplinares, distribuídos ao longo de todo o curso. (UFSC, 2000b).

Como podemos perceber mesmo com uma valorização de um projeto pedagógico próprio às licenciaturas, não é determinado um conjunto mínimo de carga horária para cada uma das subdivisões do núcleo de formação básica, o que não garante que a formação pedagógica seja levada com a prioridade necessária apontada nas DCNFP. Essa situação pode perpetuar a identidade bacharelesca dos cursos de licenciatura ao manter a maioria das disciplinas na área dos Conhecimentos Específicos para qual se busca habilitação. Nesta subdivisão, também se fragmenta as áreas de formação acadêmico-disciplinar das áreas de formação científico-pedagógicas, que desarticuladas não relacionam o contexto teórico mais amplo com os conhecimentos científico-disciplinares em que os futuros professores irão ensinar. Além disso na fragmentação entre a área de formação pedagógica geral, responsável pelos conhecimentos pedagógicos mais amplos, e a área de formação pedagógica específica, responsável pelos conhecimentos restritos à área de ensino, demonstra-se o viés tecnicistas sobre a prática de ensino, no mínimo dificultando a relação entre o ensinar e o educar e seu vínculo com os processos de constituição dos sujeitos, da sociedade e da cultura.

No que se refere à prática de ensino, o artigo 4º da mesma resolução aponta que as práticas devem ser distribuídas ao longo do curso obedecendo a três modalidades: a) como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e o trabalho, permitindo uma aproximação junto ao currículo escolar por via de projetos, atividades e disciplinas; b) como instrumento de iniciação à pesquisa educacional e ao ensino, que diferentemente do artigo 1º específica, mas não restringe a pesquisa no curso aos objetos e às áreas educacionais, o que abre precedentes para uma hegemonia de pesquisas ligadas à área científico-acadêmica de referência disciplinar e não pedagógica; c) como instrumento de iniciação profissional, junto às escolas ou outros ambientes educacionais que estariam associadas aos estágios (UFSC, 2000b). Mesmo, que nesse artigo se especifique de forma mais contundente à realidade escolar e seu vínculo com a realidade social, não é proposto explicitamente a construção de um posicionamento crítico-reflexivo dos sujeitos em formação com suas práticas de ensino. O que pode ser interpretado de forma meramente técnica e burocrática, sem questionar a escola enquanto uma construção social.

Tomando as contribuições de Freitas (1999), Chapani (2014) e outros teóricos do campo de FP podemos perceber que a diretividade e o

idealismo das políticas públicas educacionais neoliberais sobre a FP, ao fazer uso das problemáticas da educação básica para pressionar a universidade, desconsideram as questões, disputas e especificidades concretas do ES brasileiro. O que induzem a readequações burocráticas e deficientes das orientações legais em estruturas híbridas de formação, que buscam manter tanto a tradicional formação enciclopédica e bacharelesca da universidade napoleônica quanto as demandas neoliberais sobre a prática de ensino (CHAPANI, 2014).

Em síntese, tais políticas públicas de FP são idealistas e ideológicas, pois ocultam: a) a intenção de aprofundar o ajuste estrutural e financeiro da educação suscitando variadas formas de fluxo de capital simbólico, material e humano e induzindo às privatizações; b) a massificação da formação de professores instrumentalizada pela capacitação pedagógica tecnicista e pragmática de baixa qualidade político-pedagógica, centrada no conteúdo e em técnicas de ensino descompromissados com objetivos e finalidades educacionais mais amplos e c) A política de responsabilização pessoal sobre o processo formativo cria um olhar individualista e competitivo para o desenvolvimento profissional do professor da educação básica – o ideal de autoformação –, que deslegitima a responsabilidade do estado sobre sua formação. Esta, compreendida apenas como a oportunidade de um conjunto de horas de formação a serem cumpridas e avaliadas pelo estado. Por isso, mesmo as DCNFP levando em consideração várias problemáticas do campo de FP, e a resolução trazer alguns destes elementos, estamos assistimos ao retorno da concepção tecnicista de educação – o neotecnicismo, que dá ênfase sobre os aspectos pragmáticos da formação,

[...] atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, negando toda a trajetória do movimento dos educadores em sua luta pela melhoria das condições de sua formação profissional, retirando das faculdades/centros de educação a experiência construída historicamente de formação de professores e de produção de conhecimentos na área educacional, sobre a escola, o ensino e o trabalho pedagógico em suas múltiplas dimensões (FREITAS, 1999, p.28).

De acordo com Pinto (1993) no âmbito da FP a consciência social concebe dois processos em curso, o primeiro, vinculado a uma consciência ingênua e alienada⁴¹ e outra crítica. Ingênua justamente porque que concebe a problemática educativa como uma ineficiência dos processos formativos e, portanto, não compreende o projeto de sucateamento da educação pública como uma forma de estabelecer o controle social em favor do capital transnacional neoliberal. Neste processo hegemônico de FP a centralidade está em retirar o futuro professor das influências do meio e assim capacitá-lo somente a partir da instrução técnica, no sentido de intensificar suas competências e o desempenho de sua função. Está aí o grande erro desta concepção que, ao buscar uma pureza teórica não a põe a prova, dicotomizando o sujeito da realidade que o circunda e da sociedade que o educa. Cria-se uma redoma vocacional sobre a docência, concebida apenas pelo domínio de um conteúdo disciplinarizado e fragmentado – sempre apartado de sua função social – e mobilizado por técnicas pontuais de ensino para um aluno em uma escola ambos idealizados. Desta forma, ao elitizar e deformar os futuros professores com valores burgueses liberais, técnicos e produtivistas, sem criar vínculos com a realidade educacional brasileira, é aceitável a naturalização já em curso da meritocracia e do darwinismo social que vivenciamos, mantendo o individualismo, as desigualdades e as injustiças sociais na escola e fora dela. Cria-se assim um mundo da escola – ideal, científico, e conceitual passivamente memorizável para as avaliações – e o mundo fora dela – vivo, absoluto, excessivamente pragmático, mais cruel às camadas sociais desfavorecidas e ao mesmo tempo muito acolhedor às elites. Enfim, um mundo conservador que pouco dialoga com a escola, seus agentes e conhecimentos na transformação da realidade concreta em que vivemos.

41 É importante ressaltar que compreendo que a maior parte dos agentes envolvidos nos processos formativos de professores, devido à histórica estruturação do senso comum pedagógico na universidade desconhecem toda a discussão do campo de FP e que, portanto, por ignorância e/ou preconceito epistemológico para com a área pedagógica, não compreendem sua posição político pedagógica conservadora ao naturalizar a universidade, sua estrutura, *modus operandi* e processos formativos. Entretanto também reconheço que nas estruturas universitárias há aqueles que compreendem muito bem este processo e direcionam os demais na manutenção das situações de desumanização. Portanto, é preciso cuidado, luta e resistência para evidenciar as contradições e as intencionalidades nas disputas acadêmicas por poder político e econômico e status social na universidade.

Divergentemente o segundo processo é aquele pelo qual lutam e resistem formadores que norteados por uma consciência crítica se opõem a esse modelo formativo tecnicista, formatado e desumanizador. Para estes fica cada vez mais claro que a atividade do educador é eminentemente social (PINTO, 1993), e com isso não quero dizer conservadora, ou de um simples acesso à cultura elaborada e/ou a transmissão geracional da mesma, mas a de promotora de condições político pedagógicas que possibilitem a produção cultural e a organização e mobilização social (FREIRE, 2005). Isso ressignifica o papel dos conhecimentos concebidos como conteúdos escolares e revelam a insuficiência dos conhecimentos disciplinares já fragmentados na análise da realidade brasileira. Portanto, enquanto a formação de professores não se desprender da teoria do capital humano, e do senso comum pedagógico de forma a conceber a identidade da docência como uma das instâncias que contribui na promoção do desenvolvimento e da transformação social, política, ética, epistemológica e econômica na sociedade, estaremos condenados à reprodução de um modelo formativo que reduz o ser humano a um conceito ingênuo de si mesmo, baseado em um fazer instrutivo controlado, oprimindo e alienando a humanidade e sua potencialidade humanizadora.

Enquanto se encontra com relativa frequência entre os educadores um conceito ingênuo de si mesmos, da educação e da realidade nacional em geral, eles poderão ser homens respeitados e dotados de consideráveis conhecimentos, mas não estarão à altura de seu papel na sociedade, que se esforça por produzir um salto histórico no caminho do progresso. (PINTO, 1993, p.111)

O desenvolvimento profissional nessa visão ingênua de FP é reduzido ao campo das competências técnicas constantemente vinculadas ao desempenho docente e discente nas avaliações em larga escala coadunadas a homogeneização das propostas nacionais de formação, que impedem o surgimento de alternativas formativas diferenciadas. Compreendendo que a profissionalidade é um conjunto de características de uma profissão que perpassa e mobiliza a racionalização de conhecimentos e saberes necessários ao exercício profissional e que, portanto, demandam a constituição de um espaço autônomo próprio com valor epistemológico e axiológico claramente

reconhecido pela sociedade, é que precisamos repensar as propostas de FP.

Entretanto, não existem receitas. Como qualquer constituição identitária, a docência em todos os seus níveis precisa ser discutida coletivamente e democraticamente construída no seio político das necessidades e lutas da sociedade brasileira. O ponto de partida, diz Anastasiou (2007), Freire, (1962; 2005; 2007), Severino (2009) e Cunha, M. (2010b; 2010c), é a busca pelo reconhecimento e o diagnóstico da realidade institucional e social por seus agentes, revelando avanços e dificuldades nas mais diversas dimensões da formação, superando a centralidade da grade curricular em direção a reflexão sobre a natureza do próprio processo formativo em si e na integralização de conhecimentos e sua intrínseca relação com a transformação da realidade social e profissional. Processos estes que tomam por princípios conceituações e saberes que proporcionem a humanização como plano de fundo e a posição político-pedagógica conscientizadora como o quefazer docente fundamental.

Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI, 2010, p.1360)

3.5. O CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DIURNO - HAB. LICENCIATURA DA UFSC: ENTRE TENSÕES FORMATIVAS, CURRICULARES E IDENTITÁRIAS NA REPRODUÇÃO ACADÊMICO-DISCIPLINAR DA UNIVERSIDADE OPERACIONAL

Mesmo tendo em vista as condições e os efeitos contraditórios e desumanizadores do projeto neoliberal de educação, pautado em políticas públicas pouco coerentes com a realidade educacional e a institucionalização e intensificação do senso comum pedagógico na universidade operacional, há um reconhecimento na literatura de FP de

que as licenciaturas são espaços político-pedagógicos de resistência, em que se luta por melhores condições de formação e valorização da identidade docente (MARCELO GARCIA, 1999; ZEICHNER, 2000; SERRÃO, 2002; TARDIF, 2002; GATTI e NUNES, 2009; GATTI, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2013). É na crença deste inédito viável que se insiste em conceber, não de forma ingênua, um curso de FP capaz de preparar rigorosa e coerentemente os professores para o enfrentamento e a transformação da realidade educacional brasileira (SAUL, 1993; PIMENTA, GHEDIN, 2002; FREIRE, 2007; SAVIANI, 2009).

Entretanto, os modelos de formação dominantes pautados na racionalidade técnica são denunciados como insuficientes para o reconhecimento e o enfrentamento concreto da realidade escolar. Seja pelo produtivismo acadêmico, vontade política, desresponsabilização docente, disputas epistemológicas e políticas, fragmentação curricular, ou por divergências teóricas, os cursos de licenciatura, de modo geral, pouco têm avançado no que se refere a propostas alternativas de formação. Em parte, pela ausência de um posicionamento democraticamente mais claro e estabelecido nos cursos sobre que profissional as licenciaturas devem formar (ISAIA, 2001; SILVA; SCHNETZLER, 2004; RIOS, 2011 VIÉGAS; CRUZ; MENDES, 2015). Posicionamento este ao qual as atuais políticas públicas não estão auxiliando a construir, pois devido a sua diretividade não atingem de forma eficiente o cerne da concepção-ação já cristalizado da estrutura universitária. O que não contribui para problematizar e superar democraticamente suas tradições.

No que se refere a FP para o ensino de Ciências a situação é a mesma (GATTI, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2013; TOLENTINO; ROSSO, 2014; HUNCHE, 2015. Para Carvalho e Gil-Pérez (1993) é preciso problematizar o senso comum pedagógico e a formação restritivamente bacharelesca nas licenciaturas atreladas às Ciências Naturais, resgatando a especificidade da identidade docente dentre Biólogos, Físicos e Químicos.

Assim, é sobre o enfrentamento das tensões entre o bacharelado e a licenciatura que podemos identificar a existência de várias disputas ideológicas e identitária no âmbito formativo, curricular e profissional nos cursos de FP em Ciências Biológicas (GATTI, 1992). Seria este egresso um único profissional? O Que é ser biólogo? E ser biólogo inclui ser professor? É possível ser professor sem ser biólogo? Além disso, como os cursos e seus projetos formativos correspondem a tais

expectativas? Seriam os egressos profissionais voltados a transpor didaticamente os conhecimentos científico-acadêmicos em disciplinas escolares, universitárias, formais e não formais? Seriam os egressos especialistas em um conjunto de disciplinas específicas ou sujeitos com formação mais genérica? Seria ele um pesquisador, um empreendedor, um professor, um educador ambiental, um técnico ambiental, um gestor? De quais áreas? É possível um único curso deter essa amplitude de expectativas formativas e profissionais? O que os cursos concretamente dão conta de corresponder? Que efeitos existem entre tantas possibilidades formativas no âmbito da proposta curricular dos cursos?

A resposta a tais questões ainda não está dada devido à disputa de poder e a complexidade de elementos mais ou menos contraditórios que influenciam nos processos formativos dos cursos. Mazzotti (1993) e Bicudo (1996) já apontavam essa disputa de poder dentro dos cursos de FP ao discutir as distintas racionalidades que convivem e condicionam a formação dentro de uma mesma estrutura curricular e departamental tradicionalmente fragmentada. Estruturação que ao se orientar pela hierarquia do saber (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014) cria objetivos formativos contrastantes entre as várias intencionalidades postas sobre os cursos. Portanto, essa falta de clareza formativa (HUNCHE, 2015) não é casual e exige uma reflexão profunda dos coletivos que compõem os cursos na busca de consensos reais e não ideais, redimensionando a lógica formativa normalmente dúbia e generalista – Bacharelado e Licenciatura – no sentido de ser impossível atender simultaneamente a ambas as propostas formativas devido aos objetivos, identidades e atividades diferenciadas de cada profissão (MAZZOTTI, 1993; BICUDO, 1996; ISAIA, 2001; GATTI, 2010).

Além disso, sendo o senso comum pedagógico a hegemônica expressão da racionalidade técnica dominante, não seria possível uma formação de professores com identidade própria à sombra do bacharelado, pois sua determinação sociohistórica e formativa de complementação pedagógica ao Biólogo precisa ser superada de forma que os saberes pedagógicos –teóricos e práticos– no mínimo, não sejam considerados inferiores aos biológicos na expressão curricular da FP (BRANDO; CALDEIRA, 2009; VASCONCELOS; LIMA, 2010; TOLENTINO; ROSSO, 2014; HUNCHE, 2015). Um exemplo dessa impossibilidade é a readequação híbrida das DCNFP nos cursos de Ciências Biológicas que, de forma geral e em essência, não modificaram a natureza do modelo 3+1 de formação, adicionando apenas a carga

horária de prática de ensino demandada pelas diretrizes (CHAPANI, 2014). Portanto, é preciso desvelar e problematizar a relação de dominância entre o bacharelado e a licenciatura. É sobre esta relação que os cursos precisam se debruçar democraticamente e pedagogicamente com honestidade epistemológica e ética.

Quando falamos de identidade das licenciaturas, ou da FP em todos os níveis de ensino, queremos dizer que é preciso institucionalmente e profissionalmente, o reconhecimento de que o trabalho docente é uma atividade teórico-prática complexa, que exige sensibilidade e criticidade frente à reflexão-ação político-pedagógica no planejamento, desenvolvimento e avaliação de situações concretas de ensino-aprendizagem (LIBANEO, PIMENTA, 1999). Portanto, é preciso conceber que as licenciaturas em Ciências Biológicas, mesmo perpassadas por tradições disciplinares bem distintas, precisam garantir o diálogo epistemológico entre tais campos com clareza nos critérios de seleção dos conteúdos formativos (HUNCHE, 2015), cuja centralidade encontra-se nos processos político-pedagógicos e na constituição de saberes docentes diversos. Isso não quer dizer que um professor de Biologia não deva compreender os diversos e distintos campos biológicos, mas que é a partir da centralidade nos processos educacionais que emerge a necessidade da aquisição dos saberes biológicos – e não o contrário como hegemonicamente propõe a didática instrumental nos cursos tradicionais em vigor – permitindo o desenvolvimento contextualizado da práxis social político-pedagógica. Aprende-se a “Biologia” não pela “Biologia” como uma ciência “desinteressada” – supostamente neutra – reproduzindo a homogeneização disciplinar de suas várias áreas, mas como um conjunto de campos de conhecimentos interdependentes relevantes sócio cientificamente ao ensino-aprendizagem (MARANDINO, 2003; KRASILCHIK, 2008). Que se torna uma via de análise e de transformação da realidade social e material em que vivem os sujeitos do processo educativo escolar e universitário (FREIRE, 2005; 2007; 2008; CRUZ; BARZANO, 2012). Desenvolvimento humanizador que une a profissionalidade à transformação ético-crítica da realidade.

[...] é necessário que, em sua formação profissional, o futuro professor tenha a oportunidade de romper com as concepções impostas e cultivadas por um sistema. Isso lhe permitirá (re)estabelecer o seu papel, que não é

somente o de dar aula , mas o de ser um profissional reflexivo e crítico, que deve ter um compromisso com a formação do aluno, tanto em nível intelectual quanto em nível humano.” (ZIMMERMANN, 2003, p.59)

Isso significa dizer que, ao não defender a identidade docente, os professores formadores não defendem sua própria identidade profissional, justificando todo um campo de políticas públicas e institucionais diretivas que não os concebe e reconhece como sujeitos de seu próprio fazer político-pedagógico. Um fazer que acaba sendo normalmente constituído na reprodução e no mimetismo de ações e métodos de colegas sem a devida reflexão crítica, fundamentada pedagógica e epistemologicamente (BAZZO, 2007; CUNHA, M. 2010a; ALMEIDA, 2012; CRUZ; BARZANO, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). É preciso defender a licenciatura, como a base no desenvolvimento da autonomia como o fundamento de qualquer forma de docência, inclusive a universitária (CONTRERAS, 2002). Qualquer que seja a recusa diante desta necessidade induz a reprodução do senso comum pedagógico na universidade e por consequência na escola.

Esta proposta então nos remete novamente aos professores de Ciências da RMEF, e seu relato de formação lacunar na UFSC. Quais marcas podemos perceber no curso de Ciências Biológicas Diurno – habilitação licenciatura, que explicitem o posicionamento dos professores frente a valorização da docência? Quais efeitos institucionais destas tensões formativas e concepção de docência podemos analisar no Relatório Final de Atividades da Reforma Curricular do curso, no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e no currículo ainda vigente pós DCNFP (BRASIL, 2002)? Quais seriam os objetivos de formação presentes no curso? E de que forma tais elementos podem estar contribuindo para a constituição da docência no ensino superior?

3.5.1 Origem e disputas identitárias: a Formação de Professores no Relatório Final de Atividades da Reforma Curricular do Curso de Graduação em Ciências Biológicas.

O curso de Graduação em Ciências Biológicas diurno – habilitação licenciatura é muito recente. O primeiro curso de graduação relacionado à Ciências Biológicas na UFSC foi uma licenciatura curta em Ciências criada em 1973 pela portaria nº 218/GR/73-UFSC. Com o passar do tempo o curso só foi reconhecido como licenciatura em Ciências Biológicas pelo Conselho Federal de Educação quando promulgado o decreto nº 81.553/78. O bacharelado, por sua vez, só foi criado no ano seguinte pela portaria nº 536/GR/79 (UFSC, 2004). É por isso que o curso foi o único dentre as instituições públicas e gratuitas no Estado de Santa Catarina a oferecer entrada única para as duas habilitações o que traz marcas de difícil problematização. Institucionalmente o curso está vinculado ao CCB, com contribuições de vários outros centros e departamentos passando por importantes reformas curriculares em 1993 e 2006, esta última responsável por produzir o currículo e projeto pedagógico ainda vigente em 2018/2.

Foi a partir da reforma de 1993 que se instituiu o ingresso único no curso, permitindo ao aluno obter em uma mesma matrícula dois diplomas distintos. De acordo com Cassiani e Costa (2008) mesmo tomando a licenciatura como um importante campo de atuação profissional, existia no curso pós reforma de 1993 uma ênfase dada às disciplinas e a pesquisa nas áreas de referência biológica em detrimento de disciplinas e de pesquisas em áreas de referência pedagógica.

Para exemplificar, no caso específica das ciências biológicas da UFSC, o curso funcionava num esquema de 3+1, ou seja, somente no final do curso, o aluno optava por se faria a licenciatura; somada a isso, havia uma propaganda negativa sobre a profissão de educador, tão subjugada nos dias atuais. A dicotomia era tão grande que os estudantes terminavam o curso de bacharelado em Biologia, muitas vezes sem saber que existia a possibilidade de fazer pesquisa em educação em Ciências/Biologia. Além disso, não atinavam com o fato de que, mesmo seguindo a carreira acadêmica e obtendo os títulos de mestrado e doutorado, poderiam ser professores do ensino superior sem contar com nenhuma formação pedagógica. (CASSIANI; COSTA, 2008, p.22)

É por isso que para Ayres (2005), a preparação dos futuros professores de Biologia vem se dando em territórios contestados. Essa visão fortemente influenciada por um senso comum pedagógico pode ser confirmada quando analisamos o perfil do egresso do curso de Ciências Biológicas no PDI de 2004 a 2009 em que,

O curso dá ênfase aos estudos na área ambiental, preservação, saneamento e melhoramento do meio ambiente. O objetivo é formar profissionais dedicados a melhorar a qualidade de vida e a saúde do homem (UFSC, 2004, p.12-13).

Como podemos observar no PDI anterior a reforma de 2006⁴², a licenciatura e seus objetivos formativos foram completamente silenciados no curso, o que remete a uma grande desvalorização da licenciatura, da docência e dos saberes que lhe estruturam (GATTI, 1992). Foi somente devido às exigências legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Ciências Biológicas (DCNCB) (BRASIL, 2001) e as DCNFP (BRASIL, 2002), que em 2006 se iniciou a implantação de um novo currículo construído pela Comissão de Reforma Curricular do Curso, constituída por nove professores de cinco departamentos⁴³ – pertencentes ao (2) BEG, (2) CFS, (2) ECZ, (1) MIP, (2) MEN– e apenas um representante discente, em reuniões que ocorreram entre 2004 e 2005 (UFSC, 2005). Essas diretrizes, portanto, representaram uma mudança importante na recente história do curso, uma vez que as DCNFP exigiam um Projeto Pedagógico do Curso (PPC) próprio a cada curso, os concebendo inicialmente como entidades separadas (BRASIL, 2002).

Entretanto, mesmo com esta demanda legal, o curso conseguiu manter a entrada única no vestibular, sendo oficializado pelo MEC a partir de 2010, estabelecendo um currículo comum do primeiro ao quarto semestre, separando posteriormente de acordo com o interesse dos alunos nas habilitações licenciatura ou bacharelado (UFSC, 2005; SILVÉRIO, 2014; LOBO BAPTISTA, 2018). Portanto, parece

42 Nos demais PDIs, não são explicitados os perfis de egressos de cada curso

43 É importante ressaltar que penso ser significativo que dos 17 departamentos distintos apenas cinco compuseram a comissão de reforma. Além disso no documento é descrito um total de 10 professores que participaram inicialmente da comissão, mas que o representante do BOT declinou não havendo concretamente representatividade do departamento na determinação da reforma (UFSC, 2005).

contraditório que mesmo com a demanda por um projeto pedagógico próprio posto pelas DCNFP o curso tenha mantido com anuência do estado a mesma entrada. Penso que isso só foi possível devido a uma contradição legal entre as DCNCB e as DCNFP que representam exatamente a naturalização das tensões a e readequação curricular conservadora entre o Bacharelado e a Licenciatura nas IES (AYRES, 2005; ROSSO, 2008; ANDRADE, et al, 2009).

Nas DCNCB em contraposição às DCNFP reforçam-se o vínculo da licenciatura como uma complementação pedagógica do bacharelado prevendo inclusive trabalho de conclusão de curso em qualquer uma das duas modalidades independente se o curso se destina a formação de professores ou não (ANDRADE, et al, 2009; LOBO BAPTISTA, 2018). De forma que a formação de pesquisadores e de docentes precisam estar vinculadas a um conjunto de conteúdos curriculares básicos que de forma genérica “[...] deverão englobar conhecimentos biológicos e das áreas das ciências exatas, da terra e humanas, tendo a evolução como eixo integrador. ” (BRASIL, 2001). Além disso, ao mesmo tempo que exige conteúdos científico disciplinares das ciências biológicas, o documento delega os conteúdos curriculares específicos da modalidade licenciatura às DCNFP que lhes são contraditórios.

Apesar de a DCNCB apontar a importância do biólogo ser concebido como educador. Esse termo é genérico e distante das percepções teóricas do que hoje a literatura aponta ser um educador (SAUL, 1993; MARCELO GARCIA, 1999; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2005; SAUL; SILVA, 2009). Portanto, é como se o curso de licenciatura em Ciências Biológicas tivesse duas diretrizes contraditórias, impossibilitando uma clareza de interpretação e, além disso, ainda exigindo a articulação curricular de uma série de outros conhecimentos necessários somente ao professor e não ao bacharelado, também considerado como educador.

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. Deverá também

ênfatisar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. (BRASIL, 2001)

Para Ayres (2005) essa contradição entre as diretrizes pode representar uma espécie de resistência das corporações profissionais e acadêmicas das áreas de Ciências Biológicas em aceitar a diferenciação e a especificidade da docência mantendo-a como mais uma opção profissional a sua já cristalizada formação generalista. Essa premissa é coerente com a teoria do capital humano e que, portanto, seria o resultado da ideologia neoliberal que impõem a criação de um sentido de urgência sobre a produtividade a fim de alcançar uma maior flexibilização dos cursos garantindo a quantidade de alunos para o funcionamento dos mesmos. Consequentemente, mesmo com as DCNFP buscando uma identidade própria à FP, instaura-se uma fragmentação da formação (GATTI, 2010) em diversas atividades profissionais agrupadas no mesmo diploma, ampliando assim uma suposta empregabilidade do curso. O que potencialmente, além de garantir o funcionamento do curso, aumentaria o número total de matrículas e a “qualidade” dos candidatos que as pleiteiam-na competição meritocrática dos vestibulares.

Além disso, de acordo com Ayres (2005), devido a uma aproximação das DCNCB com as demandas do capital simbólico global os cursos de Ciências Biológicas vêm se modificando de forma a ênfatisar o contexto da pesquisa principalmente em áreas como microbiologia, engenharia genética e biotecnologia, de forte vínculo com o capital e com o desenvolvimento tecnológico da indústria farmacêutica, alimentícia e agrária. Portanto, é perceptível que tensões ainda permanecem “entre a formação para a docência e para a pesquisa básica; entre o processo formativo de licenciados e de bacharéis; entre a formação de professores e especialistas” (ANDRADE et al, 2009, p.10), associando o bacharelado apenas a pesquisa acadêmica e não as demais atividades profissionais do biólogo.

É nessa lógica que concordo com Gatti (2010) e LOBO BAPTISTA (2018) no que concerne à necessidade de se pensar como eixo central à FP a função social da escolarização ao invés de pensá-la de forma genérica e reducionista ao campo disciplinar homogeneizado e seus vínculos com a pesquisa acadêmica. Isso porque uma formação disciplinar centrada nos conceitos base, além de esvaziar a formação profissional e social da docência, pouco discutem os pressupostos

epistemológicos de seus campos de conhecimento, reforçando uma natureza da ciência restrita ao empirismo e ao indutivismo, ainda fortemente presente nas pesquisas acadêmica das Ciências Naturais (GONÇAVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2007).

O problema se complexifica ainda mais se pensarmos que as DCNFP e DCNCB, não apenas concebem direta ou indiretamente o que venha a ser a ciência nas disciplinas, como buscam aproximar as graduações da sempre crescente demanda por produção de conhecimentos inovadores no mercado simbólico global, evidenciando a necessidade da experiência dos graduandos frente a pesquisa acadêmica nos cursos. Assim, a formação de pesquisadores é de fato demandada por ambas as DCNs. Entretanto, não são claros os limites desta relação entre ensino e pesquisa e as orientações sobre a área de pesquisa em que se desenvolvem tais sujeitos, uma vez que as DCNFP orientam para as áreas pedagógicas – de forte importância formativa e profissional ao futuro professor – e as DCNCB permitem nos TCCs e demais atividades, mesmo nas licenciaturas, a pesquisa direcionada a área de Ciências Biológicas, distante da natureza do trabalho docente.

Portanto, podemos perceber nos desencontros das legislações um movimento de resistência do campo acadêmico e profissional das áreas vinculadas as Ciências Biológicas expresso nas DCNCB, em relação às demandas silenciadas do campo de pesquisa em FP expresso nas burocratizadas DCNFP. Compreender tais contradições, disputas e lacunas entre as DCNs são um importante elemento de análise, uma vez que ambas as diretrizes, com primazia nas DCNCB (LOBO BAPTISTA, 2018), são a base das propostas de reforma curricular do curso de Ciências Biológicas da UFSC em ambas as habilitações, denunciando a disputa de poder e o senso comum pedagógico sobre a formação e seus diversos objetivos.

Deste modo, a simples existência de uma única comissão para ambas as habilitações já é um sinal desta desvalorização e que pode ter contribuído para a sobreposição dos Projetos pedagógicos dos cursos, facilitado a manutenção de uma entrada única e a natureza bacharelesca do curso de licenciatura. Corroborando com tal ideia, como constatam Silvério (2014) e LOBO BAPTISTA (2018), por uma questão de representatividade na tradicional formação docente de Biologia, percebemos nas discussões dos PPCs uma grande quantidade de professores dos departamentos das Ciências Biológicas (7) e uma menor representatividade dos professores da área de Ensino (2), na composição

da comissão de reforma do curso, que pode ter contribuído para manter uma identidade do curso de licenciatura distante das demandas do campo de FP.

De acordo com o próprio relatório da reforma, esse viés é confirmado. O relatório reconhece que o modelo escolhido para compor o projeto pedagógico do curso e sua expressão curricular ainda deixam muito a desejar quando se analisa a necessidade de profundas mudanças e inovações nas propostas tradicionais de formação para ambas as habilitações, de forma a ressaltar a intenção não alcançada de construir um curso de caráter seriado e multidisciplinar em ambas as habilitações. Entretanto, no próprio relatório são apontados vários limites para o avanço das propostas denominados de “problemas institucionais” (UFSC, 2005), que podem ser relacionados tanto à intensificação e burocratização da docência universitária quanto ao corporativismo, positivismo e ao senso comum pedagógico ainda fortemente presentes na estrutura universitária. De acordo com o relatório são eles a) a alta carga horária individual dos professores em várias disciplinas e até mesmo em outros cursos; b) a não contratação de professores e técnicos administrativos e de laboratório, o que vem ampliando a carga total de trabalho nos departamentos; c) a ampliação do número de estudantes na graduação e das demandas por orientações e d):

Uma visão extremamente acadêmica de muitos professores do curso, que acreditam que uma formação clássica da Biologia ainda prepara de forma adequada e suficiente os futuros profissionais, para o mercado de trabalho que crescentemente demanda não só um sólido preparo acadêmico, mas também habilidades e experiência para atuar nas mais variadas áreas de atuação do biólogo, incluindo a iniciativa privada (UFSC, 2005)

Como podemos perceber, fica evidente quais demandas a proposta do curso busca contemplar evidenciando e justificando a necessidade de formação profissional generalista, um sólido preparo acadêmico, ou seja, de forte vínculo teórico conceitual para com os campos das Ciências Biológicas e uma intenção de evidenciar a dimensão prática nas experiências e habilidades necessárias a ação do biólogo. Se tomarmos a multiplicidade de objetivos formativos, sendo a FP mais um deles, podemos compreender um pouco melhor a disputa de

poder que constitui estes processos de reforma curricular como um espaço de intermediação de perspectivas pedagógicas e desenhos curriculares que vão se constituindo antagonicamente e caracterizando-se no enfrentamento dos limites, nas discussões e disputas e na proposição condicionada de novas perspectivas formativas para o curso (MAZZOTTI, 1993; BICUDO, 1996; SILVERIO, 2014). Portanto, podemos perceber que, tanto o mercado quanto o desenvolvimento acadêmico parecem ser os eixos de referência dos professores formadores participantes da comissão de reforma, que apesar de serem no relatório apontados como limites, não deixaram de ter implicações na proposta pedagógica e no currículo do curso.

De acordo com o Relatório da Reforma as principais mudanças no curso foram algumas modificações de conteúdos em disciplinas, pré-requisitos e a criação de novas disciplinas a fim de melhor adequar a formação do “futuro biólogo”; A incorporação da perspectiva da formação do biólogo educador, tanto no bacharelado quanto na licenciatura, devido ao desenvolvimento de atividades de prática pedagógica como conteúdo curricular em várias disciplinas, inclusive nos departamentos “biológicos”; A ampliação de condições pedagógicas mais adequadas ao desenvolvimento dos estágios, atividades extra disciplinares e Trabalhos de Conclusão de Cursos (UFSC, 2005).

Tais mudanças tiveram como objetivo manter crescente a motivação estudantil, permitir que os alunos possam ter melhores condições de opção pelas habilitações do curso principalmente pela vivência e exercício de práticas pedagógicas como componentes curriculares mesmo em disciplinas biológicas – contemplando o ideal de biólogo como educador – e ao mesmo tempo antecipar e aumentar a vivência dos alunos em atividades de pesquisa científica, possibilitando que tomem uma decisão “segura” em relação a área de seus TCCS (UFSC, 2005).

A respeito destas modificações e objetivos podemos perceber algumas preocupantes tendências do curso que podem também trazer marcas para a formação informal da docência universitária. A primeira delas, coerentemente a literatura de FP de Ciências e Biologia (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1993; AYRES, 2005; DINIZ-PEREIRA, 2007; 2011; GATTI, 2010) está na centralidade da formação sobre o biólogo, sendo a característica “educador” ou mesmo a licenciatura, um reforço da mera complementação pedagógica da formação. A esse respeito é preciso muito cuidado quanto ao termo educador, que tanto

nas DCNCB quanto no relatório não explicitam com profundidade o que significa o adjetivo educador do campo profissional do biólogo. A partir disto o termo fica polissêmico tendendo a uma visão generalizada e de senso comum pedagógico para os processos formativos nas duas habilitações propostas contemplando a ideia de formação para a cidadania na perspectiva socioambiental sem conceituar que conceitos de cidadania e ambiente se está se partindo (BRASIL, 2001; AYRES, 2005).

A esse respeito Rosso (2008) aponta que apesar das DCNCB falarem em responsabilidade do Biólogo como educador, no sentido de um agente social individualizado, de maneira alguma significa a garantia de uma formação preocupada em promover o aprendizado, portanto o documento não liga a formação do biólogo à docência. (ROSSO, 2008). Além disso a autor aponta a contradição entre as diversas orientações vindas do MEC a respeito do que seria profissionalmente um biólogo e as contrastantes concepções do Conselho Regional de Biologia. De forma convergente a Rosso (2008) e a Ayres (2005) penso que o uso do termo “biólogo educador” é um dos elementos que inibe a centralidade apontada pelas DCNFP nos documentos em valorizar a identidade das licenciaturas e da docência, diluindo e atrelando as especificidades pedagógicas do fazer docente na formação do biólogo, sem uma devida caracterização do que seria esta entidade profissional.

A perspectiva que enfatiza o caráter educativo da ação do bacharel em Biologia, se por um lado, evita a dissociação entre a formação de professores e de bacharéis, por outro lado, pode pôr em risco a tentativa de garantir alguma especificidade à licenciatura. Isso porque essa perspectiva tende a homogeneizar a formação, considerando ambos, bacharéis e professores, como educadores que podem ser credenciados para atuar em diferentes espaços educativos. Se tal proposição pode ser considerada um avanço para a formação do biólogo, ao propiciar uma formação menos técnica e mais humanista deve, no entanto, ser vista com ressalvas com relação ao professor de biologia. (AYRES, 2005, p.195)

Se atrelarmos ainda ao que Pereira (2016) e Silvério (2014) caracterizam como Práticas Pedagógicas como Componentes

Curriculares (PPCC)⁴⁴ no curso da UFSC, voltadas muito mais a uma produção mecânica de material didático isento de reflexão pedagógica, é plausível que os discentes do curso reproduzam o senso comum pedagógico, não sendo este de fato um elemento que proporcione a opção pela licenciatura, podendo inclusive tornar-se uma barreira.

É de forma diametralmente oposta que a segunda tendência do curso mais voltada à pesquisa pode estar induzindo a escolha dos alunos para o bacharelado. Ao tomarmos a pesquisa explicitada no curso como uma tendência que ganha força no documento da reforma e ao compreender que este não faz referência a pesquisa pedagógica ou educacional, podemos inferir que a pesquisa e os TCCS são reduzidos ao campo da Biologia e ao fazer do Biólogo⁴⁵, contrariando as premissas das DCNFP. Essa contrariedade encontra anuência na resolução nº 005/CEG/200027 de setembro de 2000, que estabelece normas para a estrutura curricular e acadêmica dos cursos de licenciatura da UFSC, em seu artigo 8º inciso 1º aponta que “ O Trabalho de Conclusão de Curso deverá estar, preferencialmente, articulado com as atividades desenvolvidas nos estágios supervisionados, na prática de ensino e em pesquisa em educação ou ensino.” (UFSC, 2000b). O que podemos perceber é que mesmo havendo um direcionamento para os TCCs estarem vinculados às áreas científico-disciplinares de referência pedagógica, tal vínculo não obrigatório, permitindo que nas licenciaturas os TCCs possam ser vinculados as áreas científico-disciplinares de referencia biológicas.

A análise do relatório em consonância a documentação da UFSC, demonstra uma preocupação muito maior com a formação do futuro pesquisador, a compor sua vida acadêmica nos laboratórios vinculados ao curso do que a formação do professor, uma vez que no documento, o que é valorizada é a oportunidade de escolha pela

44 Baseado no princípio da indissociabilidade teoria-prática e denominada originalmente de Práticas como Componente Curricular (PCC) pelas DCNFP, este termo faz referência a exigência legal de um conjunto de carga horária nos cursos de FP dedicados as atividades de ensino e reflexão pedagógica (DINIZ-PEREIRA, 2011). Especificamente no curso de CB da UFSC essa carga horária foi organizada dentro de várias disciplinas do curso e, portanto, necessitou de uma adequação do nome, adicionando o termo pedagógicas para garantir que os formadores não sobrepusessem tal carga horária à suas atividades práticas, laboratório e de campo (PEREIRA, 2016).

45 Um fazer reduzido à pesquisa acadêmica, ignorando outras atribuições, saberes e atividades profissionais pertinentes ao bacharel.

licenciatura e não a formação em si. Posições sutilmente diferentes, mas que delineiam intencionalidades completamente opostas. Penso que essa antecipação do processo formativo de pesquisadores tem muita relação com o produtivismo e a competição acadêmico-simbólica em que as universidades operacionais estão inseridas que lhes exigem crescentemente recursos humanos em quantidade e em qualidade técnica para a pesquisa.

Assim, ao centralizar nos cursos a valorização da pesquisa desconexa de um ensino contextualizado, mesmo com o fundamento do biólogo educador, não se deslegitima o senso comum pedagógico presente na estrutura universitária. Pelo contrário, o biólogo educador é um dos elementos que incentiva, induz e reproduz o senso comum pedagógico, corrompendo a docência nos mais diferentes níveis de ensino. Entretanto será que tais tendências observadas na comissão de reforma são aparentes no projeto pedagógico do curso? É com esta perspectiva de análise que iniciamos o item a seguir.

3.5.2 O projeto pedagógico do curso e sua expressão curricular bacharelesca: A reprodução científico-disciplinar como um fundamento da formação desumanizadora de professores de Ciências e Biologia.

Tomando a análise do exposto pela comissão de reforma curricular é compreensível que, a partir das demandas do mercado de trabalho e simbólico bem como o senso comum pedagógico, o projeto pedagógico busque “propiciar uma formação ampla e generalista ao egresso do curso, seja ele Bacharel ou Licenciado” (UFSC, 2005) se respaldando majoritariamente nas DCNCB (LOBO BAPTISTA, 2018) e, portanto, na lógica do Biólogo Educador como justificativa para manutenção do ingresso único no curso. De acordo com LOBO BAPTISTA (2018) e Silvério (2014) a justificativa para o uso deste conceito abstrato no PPC está no reconhecimento às avessas do caráter educativo da ação do bacharel – seja qual for ela – de forma que a formação em conjunto com a licenciatura pode beneficiar também o bacharelado ao colocar seus acadêmicos em contato com algum conhecimento do campo pedagógico. É como se com as DCNFP, o até

então discurso de que a licenciatura dependesse dos recursos conceituais biológicos do bacharelado tivesse invertida a sua lógica, no sentido da dependência do bacharelado frente à formação humanista proposta pela licenciatura, além é claro da justificativa de possibilitar aos alunos melhores condições de escolha entre as duas habilitações. Entretanto, mesmo entendendo as razões e condições institucionais para a sustentação destes argumentos, me pergunto: Se os conhecimentos pedagógicos são tão importantes para a formação do bacharelado/licenciatura, como é possível que tal valorização não conste no objetivo do curso presente na PPC? De acordo com o documento o objetivo do curso é,

[...] fornecer ao futuro Biólogo, em suas múltiplas áreas de atuação, o conhecimento dos conceitos e fenômenos biológicos, possibilitando o desenvolvimento de uma postura ético-profissional coerente e responsável e estimulando a atitude crítica e reflexiva sobre os conhecimentos biológicos e suas implicações sociais” (UFSC, 2005, grifo meu)

Mais uma vez, mesmo com a reforma curricular de 2006 o objetivo demonstra que o eixo do curso é a formação do bacharel através dos conhecimentos científico disciplinares de referência biológica como apontado pelo PDI de 2004 a 2009 em decorrência da reforma de 1993. Portanto, a licenciatura continua sendo concebida como uma das múltiplas áreas de atuação do biólogo, mantendo a visão de complementaridade pedagógica e a desvalorização profissional e epistemológica da docência desconectada de uma postura ético-profissional coerente com suas especificidades profissionais e sociais (GATTI, 1992; 2010; SILVÉRIO, 2014; PEREIRA, 2016; LOBO BAPTISTA, 2018).

Logo, o discurso documental do biólogo como educador está contribuindo para manter e ocultar as relações hierárquicas de poder entre as habilitações de licenciatura e o bacharelado. Podemos notar esse viés ao analisar o perfil do egresso ao sempre apontar o termo “o Biólogo deve ser” (UFSC, 2005) antes das características esperadas pelo curso.

[...] deve ser dotado de uma visão profunda, multidisciplinar e integrada das Ciências Biológicas [...] ético, socialmente responsável e capacitado a agir [...] qualquer que seja a sua especialidade, fundamentalmente um educador [...] obrigatoriamente usar seus conhecimentos, suas habilidades e sua experiência como instrumento permanentes para assegurar a defesa do bem comum e garantir a manutenção da qualidade de vida [...] deve estar apto a desenvolver seu trabalho e a orientar o seu aperfeiçoamento profissional em atenção às necessidades da sociedade, direcionando sua atuação para áreas como as de ensino, geração do saber biológico, aplicação dos conhecimentos técnico-científicos realização de consultorias e emissão de laudos periciais, de acordo com o currículo efetivamente realizado. (UFSC, 2005, grifo meu)

Portanto, concordamos com Silvério (2014), Pereira (2016) e LOBO BAPTISTA (2018) ao apontarem para a coerência entre o perfil e os objetivos bacharelescos do curso, propondo-se a uma formação profissional ampla e abrangente, entendendo que o Biólogo deve ser um educador e, ao mesmo tempo, o professor um biólogo educador que detém competências quanto ao ensino. De acordo com os autores, além de desvalorizar a potencialidade da docência, ao buscar essa amplitude formativa para ambas as habilitações, os cursos correm o risco de perder a especificidade profissional concreta de sua formação, não expressando com clareza no percurso formativo e curricular as demandas e problemas próprios de cada uma das modalidades profissionais.

De acordo com Saviani (2009) os modelos de FP no Brasil oscilam entre o modelo baseado nos conteúdos culturais-cognitivos e o baseado no modelo pedagógico-didático. No primeiro, o mais tradicionalmente priorizado pelas universidades, a formação de professores se finda na cultura geral e no domínio do conteúdo de referência acadêmico-disciplinar. O segundo por sua vez considera que a formação consiste no preparo pedagógico-didático dos professores, que é apontado em larga escala nas últimas políticas públicas e que possui um primor pela competência técnica e pela teoria acadêmico-disciplinar. Para o autor, é necessário que ambos os modelos, enquanto extremos, estejam articulados dialeticamente, ao ponto de emergir uma terceira

via, criticamente mais próxima da realidade escolar (LIBÂNEO, PIMENTA, 1999; ZIMMERMANN, 2003; SAVIANI, 2009).

O que podemos afirmar na análise do PPC é que o curso, enquanto proposta, tem seguindo a lógica formativa cultural-cognitiva e que, a partir do senso comum pedagógico ignora-se a profissionalidade, especificidades epistemológicas e necessidades formativas da docência (GATTI, 2010; AYRES; SELLES, 2012; TOLENTINO; ROSSO, 2014; LOBO BAPTISTA, 2018). Portanto, penso ser seguro afirmar que documentalmente enquanto proposta pedagógica o curso de Ciências Biológicas hab. licenciatura não estabelece um claro eixo formativo para a FP supervalorizando o suposto domínio dos conhecimentos biológicos insuficientes à FP, marginalizando os saberes pedagógicos (DINIZ-PEREIRA, 1999; 2014; GATTI; NUNES, 2009; ANDRADE et al, 2009; CRUZ; BARZANO, 2012).

A crença na técnica milagrosa ainda não desapareceu do nosso contexto sócio educacional. Hoje, com a compartimentalização existente entre os diferentes cursos universitários, a contradição ficou ainda mais acentuada – as licenciaturas estão distantes dos cursos de origem (graduação) do futuro professor, não havendo integração entre as áreas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas. Ao invés de equilíbrio em benefício da formação de professores, o que se constata é uma estrutura apendiciforme, onde existe mais desacordo e insatisfação do que entendimento e conjugação de esforços. Essa estrutura, por sua vez, reforça a velha dicotomia entre conteúdo e processo, entre teoria e prática[...], reproduzindo o didatismo e o reducionismo na análise dos problemas educacionais. (SILVA, 1989, p.58)

Para confirmar essa análise é necessário verificar a expressão curricular deste espírito formativo no curso a fim de percebermos que tais pressupostos podem não estar apenas explícitos de forma abstrata no PPC, mas perpassar os percursos formativos concretos em que licenciandos, e quem sabe futuros professores universitários, estão vivenciando.

Para Freire e Shor (2011), existe uma distinção radical no currículo de cursos de graduação que dão formação, baseada em

conhecimentos técnicos, e aqueles que fazem reflexão mais crítica. De acordo com os autores, essa distinção não é casual, mas sim política. Partindo da nacionalidade técnica, a FP de orientação acadêmica tradicional e hegemônica (MARCELO GARCIA, 1999), impede que o futuro professorado se livre das ideologias dominantes na escola, isolando o pensamento crítico da formação profissional e intelectual. Assim, ao reduzir os professores às competências meramente técnicas de ensino e conceituais para o trabalho, desconexas do contexto escolar e sociopolítico mais amplo, também se reduz a capacidade dos mesmos em posicionar-se e expressar-se crítica e pedagogicamente. Logo, nesse tipo de organização curricular tradicional os futuros professores não têm a oportunidade de desenvolver saberes ético-crítico que os capacitem a enfrentar as condições desumanizadoras da escola (ROCHA, 2013) e assim, não contestam propositivamente o sistema a que se inserem, sendo obrigados, para sua sobrevivência, a adaptar-se ao mesmo (FREIRE; SHOR, 2011). Logo,

A formação dos professores raramente ocupou um espaço crítico, quer público quer político, dentro da cultura contemporânea, [...] o espaço político que a formação de professores ocupa hoje continua, de maneira geral, não dando ênfase à luta pelo fortalecimento dos professores. Além disso, ele geralmente serve para reproduzir as ideologias tecnocráticas e corporativas que caracterizam as sociedades dominantes. [...] é razoável alegar que os programas de formação de professores são destinados a criar intelectuais que atuem no interesse do estado, cuja função social é basicamente sustentar e legitimar o status quo.[...] Daí decorrem que as escolas servem principalmente como agências de reprodução social que fabricam trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado; o conhecimento adquirido em sala de aula é geralmente considerado parte de uma estrutura de “falsa consciência”; e os professores parecem esmagadoramente presos a uma situação em que não há como vencer. (GIROUX, 1997, p. 196-197)

Para sustentar este ciclo vicioso, dentro de uma racionalidade técnica, burocrática e adaptativa, o currículo e a prática pedagógica estão sob a influência da concepção positivista do conhecimento como um fundamento do senso comum pedagógico, reproduzindo um modelo formativo que, mesmo compreendendo contraditoriamente que todo professor é um biólogo, ressalta a dicotomia entre teoria e prática, entre produtor e reproduzidor de conhecimentos, que coincide com a dicotomia entre a Universidade e a Escola, entre o formador – acadêmico especialista e pesquisador – e o formando – futuro professor, concebido como “técnico do ensino”. (CUNHA, M. 1998; FRANCO, 2002; CUNHA, 2010; ROCHA, 2013; TOLENTINO; ROSSO, 2014).

Dentro do paradigma da ciência moderna o conhecimento acadêmico-disciplinar tornou-se abstrato, apartou-se da realidade concreta, revestiu-se de uma aura de neutralidade sendo concebido como uma verdade inquestionável (MOREIRA, 1986) consagrada pelo método científico e tornando-se o julgo de valor civilizatório hegemônico, não permitindo as necessárias trocas dialéticas com o conhecimento popular, e, portanto, influenciando em muito na visão burguesa e salvacionista da educação científica (GIROUX, 1986; CHALMERS, 1993; CUNHA, M. 1998; AULER; DELIZOICOV, 2001; GADOTTI, 2012). Essa visão positivista é visível por exemplo na forma como os conhecimentos acadêmico-disciplinares são organizados nos currículos, explicitando a lógica positivista da prática como comprovação da teoria em que, primeiro se domina o teórico para posteriormente compreender pela prática a imutável realidade.

[...] O estudante não faz a leitura da prática como ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica. A prática, nesta lógica de currículo, não é referência para a teoria, ao contrário, como a lógica positivista determina, a teoria é a referência para a prática. (CUNHA, M. 1998, p.14)

Portanto, podemos conceber que mesmo diante do discurso da indissociabilidade entre o tripé universitário, Cunha, M. (1998), dentre outros autores, vêm apontando que o ensino e a pesquisa na universidade contemporânea, ao serem concebidos a partir de ideais positivistas, acabam por fragmentar-se descaracterizando-se enquanto atividades fim indissociáveis. Para a autora, apesar de representarem

formas distintas de produção de conhecimentos e contribuições culturais, o ensino e a pesquisa precisam garantir um olhar eticamente orientado para a realidade em progresso e não reforçar na FP concepções pedagógicas conservadoras que reduzem a ciência à reprodução cientificista, negando a formação crítico-reflexiva para a constituição da docência.

Para Zabalza (1992) os currículos universitários profissionalizantes hegemonicamente positivistas mesmo em cursos de FP apresentam vícios que impedem uma maior articulação entre as atividades fins do tripé universitário. São eles: A supervalorização do que é teórico sobre o que é prático, e o prático restrito a técnica isenta de uma relação clara com o campo teórico produtor de práxis humanizadora; A redução do que é científico à seus formatos mais formalizáveis, supervalorizando o método em detrimento dos objetivos da produção científica caracterizada pela quantidade e não qualidade transformadora da vida humana; e a perda das visões globais e integradoras do campo científico, técnico e cultural que passam a ser concebido e valorizado pela sua capacidade de produzir produtos simbólicos originados da especialização disciplinar, pouco articulada a multifacetada realidade concreta (ANDRADE, et al. 1999; CASTANHO, 2007; CRUZ; BARZANO, 2012).

Assim, tanto a ciência quanto a formação perdem sua capacidade de análise global da realidade reduzindo-se ao desenvolvimento de capital humano e produtos simbólicos para o capital. Por isso,

[...] não é mais possível tratar as reformas de currículo retirando, incluindo ou aumentando a carga horária das disciplinas. São necessárias mudanças que promovam a ampliação e aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também dos aspectos epistemológicos, das relações entre prática e teoria, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de promover o pensamento crítico, a criatividade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino universitário. (CUNHA, M. 1998, p.15)

Entretanto, de acordo com nossa análise, os currículos do bacharelado e da licenciatura tradicionalmente são organizados mais próximos dos ideais positivistas dispondo os conhecimentos do básico geral para o ciclo profissionalizante particular, justificando as opções por empregar uma maior carga horária do curso nos conhecimentos relacionados às Ciências Biológicas, nos estágios ao final do curso e na escolha pela habilitação apenas a partir da metade do percurso curricular (CUNHA, M. 1998; UFSC, 2005). Dentro desta lógica positivista, Cunha (1998) ainda ressalta que ao sobrevalorizar os conhecimentos abstratos das Ciências Biológicas na formação universitária nos tornamos seus refêns, passando a ser a quantidade de informações veiculados em um curso, o parâmetro final de sua qualidade, o que vêm inchando os currículos e induzindo a uma visão bancária de ensino aprendizagem. No sentido de que, “[...] quanto mais horas o estudante permanece “ouvindo” o professor, melhor se pensava que ele estava sendo formado.” (CUNHA, M. 1998, p.13).

Podemos perceber este viés ao analisar que, dentre outros cursos de mesma modalidade e natureza, o currículo do curso de Ciências Biológicas hab. licenciatura da UFSC possui uma das maiores cargas horárias do país (PEREIRA, 2016). O curso então totaliza 4.806 h/a distribuídas em no mínimo oito semestres letivos e no máximo quatorze semestres para conclusão. Desta carga horária, considerando os pré-requisitos 270 h/a são de disciplinas optativas. Entretanto, apenas 72 h/a são de livre escolha dos estudantes dentre as disciplinas oferecidas pela UFSC. O que direciona em muito o percurso formativo dos alunos, lhes dando pouco espaço fluído para explorar a universidade, suas diversas disciplinas e outras atividades. Logo, tem-se uma formação que ao mesmo tempo que é mais ampla no curso é mais restritiva quando se comparam o acesso às áreas de conhecimento.

Considerando que a maior carga horária do curso de licenciatura está nas disciplinas de caráter acadêmico-disciplinar de referência biológica totalizando 3,024 h/a podemos perceber as contradições dos discursos do PPC frente ao oferecimento de iguais oportunidades formativas para todas os campos profissionais designados ao Biólogo, inclusive ao biólogo “reduzido” à docência. Um exemplo disso está no núcleo comum obrigatório entre ambas as habilitações composto de quatro fases que, apesar de defender a ideia de biólogo educador, que supostamente valoriza os conhecimentos pedagógicos a todo biólogo – e, portanto, também aos professores – mantém um total

de vinte cinco disciplinas das áreas biológicas, duas de outras áreas – química e matemática – e apenas uma disciplina de natureza pedagógica na 4ª fase denominada Tópicos em Biologia e Educação (MEN7004). Além disso, o percurso formativo específico do bacharelado a partir da 5ª fase apenas conta com mais uma disciplina de potencial relação com às questões educativa na 7ª fase, denominada Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade (ECZ7050). Que apesar de ter o termo educação em seu nome, não tem nenhum compromisso com o campo educativo, uma vez que é oferecida pelo departamento ECZ/CCB e não pelo CED. Portanto, questionamos o quanto uma única disciplina em todo o curso poderia justificar o discurso e dar acesso a todo o arcabouço teórico-conceitual e prático que garanta o caráter “educador” do Biólogo bacharel? Como essa única disciplina poderia justificar a união de ambos os cursos?

Claro o argumento poderia estar não nesta disciplina apenas, mas na distribuição da carga horária de PPCCs como um conjunto de práticas e conhecimentos pedagógicos distribuídos na maioria das disciplinas do curso. Entretanto, ao tomar os trabalhos de Silvério (2014) e Pereira (2016) compreendemos que as PPCCs, de forma geral, e principalmente relacionadas às disciplinas das Ciências Biológicas, ao mesmo tempo em que não possuem alta carga horária por disciplina, sendo distribuídas ao final das componentes curriculares, também não estabelecem como fundamento uma reflexão pedagógica aprofundada, resumindo-se na produção de materiais didáticos, práticas de ensino pontuais e divulgação científica, muito pautadas pelo senso comum pedagógico. Isso se dá, em parte, pela lacunar formação pedagógica dos professores universitários, principalmente em disciplinas cujo campo científico-disciplinar não considera relevante os conhecimentos científicos da pedagogia (DINIZ-PEREIRA, 2011; CUNHA, M. 2007b; 2010a; 2010b; 2013; PIMENTA; ALMEIDA, 2009; 2011; ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; PEREIRA, 2016).

Portanto, concordo com LOBO BAPTISTA (2018) e Pereira (2016) ao apontarem que as PPCCs, do ponto de vista da FP, não podem ser consideradas equivalentes a experiência formativa e ao acesso teórico-conceitual que as disciplinas pedagógicas podem oferecer. Se tomarmos a disposição das PPCCs e sua carga horária, superficialidade teórica e a pouca articulação destas com o contexto escolar e com a disciplina que estão inseridas (PEREIRA, 2016), ainda podemos induzir à uma dicotomia entre a teoria e a prática. É por isso que é possível pensar que o modelo 3+1 que se pauta na fragmentação curricular das

áreas biológicas e pedagógicas, também está presente na organização interna das disciplinas. De forma que após ministrar todas as aulas do conteúdo biológico os professores reservem um pequeno conjunto de carga horária ao final da disciplina para as atividades de PPCCs. Portanto, mesmo com a inserção da carga horária de práticas de ensino expressa nas PPCCs em todo o percurso formativo, os currículos de bacharelado e licenciatura ainda reproduzem a complementação pedagógica como fundamento do curso e das disciplinas (LOBO BAPTISTA, 2018).

Além de a expressão curricular do curso desvelar a falácia do biólogo educador, ainda podemos pensar nos efeitos dessa reflexão superficial sobre o ensino e a comunicação do conteúdo de ensino para o professor de Ciências e Biologia, uma vez que tais disciplinas são comuns a ambas as habilitações, como aponta a quadro 3. O que em grande parte, desvela e confirma o caráter bacharelesco do curso de FP.

Ao compararmos o percurso curricular do bacharelado e da licenciatura percebemos que 70% da grade é comum para ambas as habilitações, o que para Lobo Baptista (2018) em consonância aos aportes de MOREIRA (1986) Gatti (1992; 2010), Ayres e Selles (2012) e Chapani (2014) revela que na verdade não temos dois percursos formativos distintos como busca afirmar a documentação em consonância às demandas das DCNFP (BRASIL, 2002), mas sim um percurso único, de forma que as disciplinas pedagógicas no processo formativo são concebidas apenas como complemento à formação do biólogo educador. E a autora ainda vai além,

[...] ao observar a habilitação Licenciatura como um todo, da primeira à décima fase, observa-se que, dos 248 créditos totais de disciplinas obrigatórias, 62 são de disciplinas pedagógicas, incluindo as disciplinas de estágios supervisionados. Portanto, apenas 25% das disciplinas obrigatórias se referem a conhecimentos pedagógicos, seja do campo da educação ou do ensino de Ciências/Biologia. Se retirarmos os créditos referentes aos estágios, que, apesar de estarem permeados pela teoria, possuem alto número de créditos por conta do seu espaço de prática, essa porcentagem cai para 13,7%. Logo, 75% das disciplinas obrigatórias se referem à conteúdos específicos das ciências biológicas,

reforçando a ideia de que para ser professor de Ciências/Biologia bastaria o domínio sobre os conteúdos biológicos. (LOBO BAPTISTA, 2018, p.70-71)

Quadro 3 - Percursos formativos compartilhado das habilitações Bacharelado e Licenciatura do curso* de CB/UFSC. **

	BACHARELADO	LICENCIATURA
5ª FASE	Desenvolvimento Humano	Teorias da Educação
	Genética Clássica	Psicologia da Educação
	Vivência em Pesquisa II	Vivência em Pesquisa II
	Anatomia Vegetal	Anatomia Vegetal
	Ecologia de Comunidades	Ecologia de Comunidades
	Zoologia de Vertebrados I	Zoologia de Vertebrados I
	Imunologia	Imunologia
6ª FASE	Fisiologia Humana	Fisiologia Humana
	Fisiologia Animal Comparada	Didática A
	Zoologia de Vertebrados II	Zoologia de Vertebrados II
	Geologia	Geologia
		Desenvolvimento Humano
	Genética Clássica	
7ª FASE	Biologia Molecular II	Organização Escolar I
	Genética Evolutiva	Genética Evolutiva
	Metodologia da Pesquisa	Metodologia da Pesquisa
	Projeto de TCC	Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso
	Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade	Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade
	Filosofia da Ciência	Filosofia da Ciência
	Paleontologia	Paleontologia
	Fisiologia Vegetal	Fisiologia Animal Comparada
8ª FASE	Biologia do Desenvolvimento	Biologia do Desenvolvimento
	Informática para Ciências Biológicas	Fisiologia Vegetal
	Conservação	Organização Escolar II
	EIA-RIMA	Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia
	Farmacologia	Física para o Ensino de Ciências
9ª FASE	Legislação Profissional	Estágio Supervisionado I
	Trabalho de Conclusão de Curso	Trabalho de Conclusão de Curso
10ª FASE		Estágio Supervisionado II
		Legislação Profissional

**Extraído de: (LOBO BATISTA, 2018).

*As disciplinas compartilhadas por ambas as habilitações estão destacadas em negrito e preenchidas pela cor cinza

Os percentuais obtidos pela autora e a análise do quadro 3 encontram coerência aos estudos de Gatti e Nunes (2009) revelando que,

assim como aponta a literatura de FP de Ciências e Biologia o curso, mesmo pós DCNFP, ainda se mantém fortemente atrelado a tradição acadêmico-disciplinar de referência biológica baseada no senso comum pedagógico. De forma que dificilmente se consiga construir uma identidade própria da licenciatura, não contemplando as especificidades da profissão docente (AYRES, 2005; LOBO BAPTISTA, 2018). O que percebemos é que houve apenas uma readequação da carga horária das práticas de ensino nas PPCCS como demandam as políticas neoliberais, não se priorizando o desenvolvimento rigoroso de um compromisso formativo ético, político e epistemológico com a FP (CHAPANI, 2014).

Para Enguita (1991), assim como Guerrero Séron (1999) tais cursos de base disciplinar ligados a FP como as Ciências Biológicas são chamados de cursos destinados à semi-profissão, se distinguindo na dinâmica universitária de cursos voltados a profissões assalariadas com uma base epistemológica forte e específica ou articulados à formação de profissionais liberais que não necessitam de aparatos públicos para o exercício de sua atividade profissional. Portanto, as semi-profissões carecendo de um reconhecimento de sua base epistemológica são associadas a dependência do Estado para seu exercício. É nessa lógica que a docência mesmo em seu processo formativo se encontra dependente de uma tutoria disciplinar, cuja epistemologia encontra-se legitimada socialmente. Podemos assim compreender o porquê o curso de FP em Biologia e nas demais áreas disciplinares estão umbilicalmente associadas à formação do Biólogo, sendo comum a compreensão de que para ser professor de biologia é necessário primeiro ser biólogo, negando assim a existência de uma epistemologia própria à docência em Biologia.

Isso nos ajuda a compreender porquê ao analisar os currículos diurnos percebemos que as disciplinas comuns em ambas as habilitações, tanto no núcleo comum quanto no núcleo específico de cada curso, não possuem diferenças em suas ementas e cargas horárias e, portanto, na verdade são as mesmas. Lobo Baptista (2018) ao analisar os planos de ensino de quatro disciplinas relacionadas a área de genética também apontou a inexistência de vínculos concretos com a formação de professores ou mesmo com questões de cunho sociocientífico, centrando-se na transmissão dos conteúdos teórico conceituais das Ciências Biológicas, mesmo em disciplinas que estariam no núcleo específico de cada habilitação. Isso implica em percebermos que a homogeneização das disciplinas não está ocorrendo apenas nas disciplinas de núcleo comum, o que seria uma dificuldade esperada, mas

que esta abordagem homogeneizada dos conteúdos científico-disciplinares estaria ocorrendo em todas as disciplinas de referência biológica do curso que são compartilhadas, já que as ementas não se modificam, descontextualizando as especificidades formativas da licenciatura (FERREIRA, 2010).

De acordo com Hunche (2015) e Gatti (2010) é tradicional na estrutura dos cursos de FP a tendência de as disciplinas de referência científico disciplinar da Biologia manterem-se estáticas. Para as autoras é preciso mudar este quadro de forma que o currículo, os conteúdos e os processos formativos necessitam ser repensados. Isso porque esta organização reduz a formação à apresentação linear dos conteúdos referentes as Ciências Biológicas de forma neutra e abstrata, distante da realidade profissional e social da docência. O que contribui em muito para manter a identidade bacharelesca dos cursos.

A esse respeito, Teixeira e Oliveira (2005) apontam que cada conteúdo científico disciplinar da Biologia aprendido pelo futuro professor precisa contar com uma reflexão de caráter pedagógico, o que implica um tipo de organização curricular que proponha um processo de mediação didática dos conteúdos e uma maior contextualização à realidade educacional brasileira de todas as disciplinas e não somente as que buscam desenvolver práticas de ensino. Para tanto, qualquer proposta curricular que se oriente por um projeto de curso organicamente estruturado, tendo como centro a formação profissional e humana dos sujeitos nela inscritos, requer condições para um trabalho coletivo que transgrida as fronteiras disciplinares (CORRÊA, et al., 2011). Em que o professor formador tenha condições de dialogar com seus pares, planejar conjuntamente, discutir os processos de ensino e aprendizagem e destas trocas construir situações e meios para que tenham condições de perceber suas lacunas formativas e reconhecer sua inconclusão profissional e humana (FREIRE, 1962; 2005; CUNHA, M. 2001). Entretanto, esta estrutura curricular ao defrontar-se com senso comum pedagógico cria situações em que,

[...] os currículos tendem a refletir uma perspectiva reducionista de ciência, dividindo conhecimento em partes lógicas de modo a torná-lo compatível com a capacidade de armazenamento do estudante, e acreditando que o conhecimento das partes (disciplinas) somadas levará à apreensão de um todo coerente. Assim, o

professor não precisa compreender a estrutura e as relações de sua disciplina com as demais, nem suas implicações históricas e socioculturais. (CORRÊA, et al., 2011, p.87-88)

É por isso que concordo com Silva (1989) ao apontar que estes tradicionais modelos de estruturação de conhecimentos disciplinares contribuem mais para preservar as disciplinas homogêneas do que propor um compromisso das disciplinas com a realidade profissional e social externa a universidade. Tais modelos acabam por coisificar os professores em atuação e em formação, pois ao basear-se na ideia de transmissão de conhecimentos (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014), tendem a segmentar a realidade em pequenas frações disciplinares compartimentalizadas em prol de uma superespecialização formativa, falsamente neutra que isola, divide e limita a potencialidade coletiva de compreensão e ação crítica dos seres humanos sobre e na realidade (SILVA, 1989). Isso porque “A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução ao puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo.” (FREIRE, 2005, p. 115)

Aqui não quero demonizar a disciplina enquanto constructo dialético na relação pesquisa-ensino, uma vez que entendo a necessidade epistemológica de recortes metodologicamente empregados pelo empreendimento científico para melhor compreender a realidade. A questão que se coloca é a redução alienante e autoritária, na formação universitária, da realidade e da ciência à visão abstrata e monocromática apresentada da disciplina na formação. De forma a não retomar a realidade concreta, enquanto o conjunto de saberes em diálogo, como o eixo central de sua significação para a resolução de questões epistemológicas, éticas, políticas, sociais e econômicas que perpassam a apropriação social da ciência e a constituição da profissionalidade docente em Ciências e a Biologia.

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de

atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional. O que significa ser profissional? Que profissional se quer formar? Qual a contribuição da área na construção da sociedade humana, de suas relações e de suas estruturas de poder e de dominação? Quais os nexos com o conhecimento científico produzido e em produção? São questões que, muitas vezes, não são consideradas nos programas das disciplinas, nos conteúdos, objetivos e métodos que desenvolvem. (PIMENTA; LIMA, 2006, p.6)

Nesse sentido, para compreendermos porque a homogeneização disciplinar é naturalizada e, portanto, tão evidente no currículo do curso de Ciências Biológicas da UFSC, é que podemos compreender os limites e as possibilidades de mudança. Precisamos superar o olhar burocratizante da reforma curricular e compreender o currículo como o resultado intencional da estruturação histórica dos cursos de FP que, concebidos pelo senso comum pedagógico, tomam o campo disciplinar, anteriormente catedrático, e atualmente departamental como a matriz supostamente “desinteressada” da organização curricular e formativa dos professores.

Bernstein (1988 apud. HUNCHE, 2015) ao analisar a prática pedagógica e seu referente curricular, compreende o currículo de duas formas, os currículos do tipo coleção e do tipo integração. A primeira forma de organização curricular possui fronteiras fortes entre as disciplinas, justificadas a partir da competição e legitimação social de cada campo disciplinar e seus saberes específicos em uma espécie de representação abstrata da realidade (PEREIRA, 2014; HUNCHE, 2015). Em associação a uma formação livresca e diretiva, as disciplinas, enquanto representantes de um campo científico-disciplinar, são linearmente organizadas possuindo um fim em si mesmas, ocultando a totalidade para além de suas fronteiras, na medida em que ao abstrair conceitualmente repartem a realidade como uma coleção de fragmentos, ao ponto de não conseguir estabelecer nos processos formativos individualizados os vínculos orgânicos com a objetividade a qual representam (ANASTASIOU, 2007; CORRÊA, et al., 2011; PIMENTA;

ANASTASIOU, 2014). Portanto, a disciplina enquanto constructo restrito está apartada da realidade impedindo sua mediação nos processos formativos e isolando a universidade em seus próprios muros. O que resulta em uma educação universitária bancária, que concebe a disciplina das Ciências Biológicas, por exemplo, como um conjunto superespecializado de comunicados a serem depositados na cabeça dos alunos universitários. De modo que a formação superior é alcançada quando se cumpre burocraticamente todo o rol de disciplinas previamente planejadas sem a real preocupação em entender como se dá a articulação e a integração dos conteúdos junto aos alunos na constituição de saberes profissionais e ético-críticos (PEREIRA, 2014). Por isso o foco da formação universitária na certificação e não na formação mais ampla e cidadã dos sujeitos que ali se constituem (SEVERINO, 2009).

Já na segunda forma de organização curricular apontada por Bernstein (1988 apud. HUNCHE, 2015) – do tipo integração – as fronteiras são mais fluídas tomando, por exemplo, temas multidisciplinares, projetos integradores e resoluções de problemas complexos como os eixos centralizadores da multiplicidade de conhecimentos disciplinares à serviço da compreensão da realidade concreta. Logo a realidade concreta seria o elemento mediador da organização curricular, compreendendo a FP como uma ação contextualizada e não idealizada de docência.

Entretanto, como aponta Hunche (2015) essa proposta esbarra no sistema de distribuição departamental de professores e de componentes curriculares que, devida a estruturação universitária fragmentada para acomodar o ensino e a pesquisa, competem entre si simbólica e materialmente a partir de austeras condições de financiamento e espaço físico e institucional. Assim, apesar de a LDB (BRASIL, 1996) e as DCNs proporem explicitamente a construção coletiva de projetos pedagógicos pelos formadores responsáveis, tais sujeitos não encontram condições concretas para estabelecer um diálogo no curso, seja entre as disciplinas de referência pedagógica e biológicas no curso de FP, seja entre as próprias disciplinas biológicas causando uma desintegração da formação em qualquer que seja a habilitação (CORRÊA, et al., 2011; PEREIRA, 2014; HUNCHE, 2015).

Para Cunha, M. (1999a; 1999b) essa homogeneização e desintegração disciplinar na universidade são os fatores que comprovam a hegemonia dos currículos do tipo coleção, principalmente em áreas das ciências de base como é o caso das Ciências Biológicas. Portanto, é

tomando a organização disciplinar do curso de graduação em Ciências Biológicas da UFSC como um currículo de coleção (BERNSTEIN, 1988 apud. HUNCHE, 2015) é que podemos compreender porque ocorrem os processos de fragmentação curricular na justaposição de disciplinas pouco articuladas entre si impedindo a emersão de uma clareza frente às necessidades e aos processos e objetivos formativos da licenciatura (UFSC, 2005). Lacunas que são então preenchidas pela tradição bacharelesca positivista e pelo senso comum pedagógico (CASTANHO, 2007).

Cabe ressaltar nessa organização positivista que a formação se torna mais um espaço de disputa simbólica dentre as mais diversas áreas e campos científico-disciplinares independentes que encontram legitimidade epistemológica e social, não apenas por serem relevantes econômica e sóciopoliticamente, mas por serem relevantes pedagogicamente na universidade, garantindo a sua reprodução nas IES (BOURDIEU, 1992; CUNHA, M. 2005; FORMOSINHO, 2011; CORRÊA, et al., 2011; PEREIRA, 2014).

Logo, as disciplinas homogeneizadas e justapostas no curso, ao serem criadas, propostas e desenvolvidas pelos departamentos, até como reflexo das competições simbólicas, epistemológicas e institucionais, disputam a sua primazia no currículo (TERRAZZAN, 2003; PEREIRA, 2014; HUNCHE, 2015). De forma que, as diversas zoologias, genéticas, dentre outras disciplinas, cada uma com suas especificidades independentemente, podem estar mais preocupadas em suas disciplinas na formação do iniciante zoológico, geneticista e etc., que futuramente irá reproduzir o campo acadêmico na universidade, do que formar o professor de Ciências e Biologia, ou mesmo o perito, o gestor ou educador ambiental no bacharelado (FERREIRA, 2010; CRUZ; BARZANO, 2012).

Ao focar de maneira isolada a dimensão dos conhecimentos específicos da Biologia, na licenciatura, os formadores estão possibilitando a construção do pesquisador e não do professor. Alguns docentes sequer reconhecem essa situação, pois normalmente para eles a figura do bom professor está associada à do bom pesquisador. A falta de clareza do formador para com o papel desse profissional, pode contribuir para que o futuro professor assuma diante da sociedade uma

posição de desprestígio, ao não reconhecer a docência como uma profissão. Estabelecem-se, assim, as tensões históricas entre bacharelados e licenciaturas lembradas pelos entrevistados, em que os licenciandos leem menos e não se dedicam tanto quanto os bacharéis. Naturalmente práticas equivocadas que não percebem as especificidades da profissão e não partem das realidades sociais dos alunos e do seu futuro campo de trabalho, contribuem de forma determinante para a perpetuação dessa situação. (FERREIRA, 2010, p.143).

Assim, na lacuna formativa de um currículo positivista fragmentado como é o caso da graduação em Ciências Biológicas diurno da UFSC, associado à pressão produtivista da universidade operacional, fortifica, planifica e reduz na formação qualquer atividade do biólogo ou do professor de Ciências/Biologia à pesquisa acadêmica de cada um dos campos científico-disciplinares das Ciências Biológicas⁴⁶. É por isso que as disputas curriculares apontadas pela Comissão de Reforma Curricular, que deveriam readequar o currículo ao rearranjar disciplinas e conteúdos coerentes com uma ideia de egresso, foram reconhecidamente ineficientes, apontando vários obstáculos a proposição de modelos formativos inovadores (UFSC, 2005). Isso porque a questão nunca foi realmente formativa no curso (GATTI, 1992), de forma que o curso só é relevante ao garantir a manutenção dos departamentos tanto do ponto de vista da carga horária de Ensino de seus professores quanto do ponto de vista da reprodução simbólica dos mesmos.

“[...] os departamentos, em geral, se transformam em instâncias de cunho fortemente burocrático, não têm ajudado a organizar a vida acadêmica – o ensino, a pesquisa e a extensão – sendo muitas

46 Centralizo minhas críticas às disciplinas de referência biológicas, pois as disciplinas de referência pedagógica, devido ao peso profissionalizante que o currículo lhes impõe e a desresponsabilização dos demais formadores (RIOS, 2011) frente à formação de professores associados às restrições de carga horária, para além das práticas e estágios, muitas vezes, devido à urgência da dimensão prática da docência, não centram suas discussões para a formação de pesquisadores da área de Ensino de Ciências e Biologia. O que seria fundamental ao desenvolvimento da profissionalidade dos futuros professores.

vezes utilizados como espaços para manifestações autoritárias do exercício do poder”. (TERRAZZAN, 2003, p.10).

É por isso que os professores são tão resistentes a qualquer mudança, uma vez que perder uma disciplina no curso significa ter reduzida sua carga horária individual e a capacidade de reprodução e cooptação de sujeitos a seu campo disciplinar ou mesmo laboratório de Pesquisa.

No documento da reforma curricular não se revelam discussões entre os formadores sobre questões pedagógicas, curriculares, concepções de docência, de formação, de ensino aprendizagem, do que se compreende por Biólogo ou por Professor. O que se percebe na documentação, porém é que tudo é planejado pelo valor “desinteressado” das áreas científicas. A única influência externa no currículo documental, comprovadamente tradicional, positivista e reprodutivista (LOBO BAPTISTA, 2018), que trouxe alguma mudança concreta do ponto de vista curricular foram as imposições neoliberais de prática de ensino das DCNFP – as PPCCS – que prontamente são descaracterizadas, enquanto elementos próprios à identidade pedagógica, com a proposição do ideal de Biólogo Educador nas DCNCB.

Portanto, o positivismo e o senso comum pedagógico associados ao mito tecnocrático e salvacionista da ciência estão tão articulados entre si que, sem pensar no projeto pedagógicos do curso e em seus objetivos profissionais e ético-críticos, induzidos pelas conquistas simbólicas produtivistas promovidas pelo empreendimento científico, os professores formadores ingenuamente, ao buscar a pureza da disciplina homogeneizada, julgam trabalhar em nome da verdade, do progresso e da construção de uma sociedade mais crítica, quando na verdade atuam de forma especializada e quase fechada em suas próprias áreas disciplinares (MOREIRA, 1986; PEREIRA, 2014). Ao transpor os valores da superioridade acadêmica e epistemológica da biologia em relação a outras áreas, da competição simbólica entre as áreas e da diretividade e idealização dos conhecimentos a serem transmitidos em uma formação bacharelesca, os professores estão desumanizando seus alunos ao concebê-los como recursos humanos para seus campos científico-disciplinares e não permitindo a construção de um curso orgânico, coletivo e solidário ao contexto extra universitário em direta associação com a realidade profissional e social do país.

Na sociedade contemporânea, o ensino de graduação encontra-se fortemente submetido à lógica do mercado e do consumo, configurando o que alguns autores denominam um processo de fast-foodização da universidade, cujas características são uma intensa usina de produção onde os estudantes são considerados apenas como elos do sistema no qual a aprendizagem é rápida e ligeira, exigindo-se apenas o suficiente para se obter créditos e diplomas. O percurso formativo é um supermercado no qual as disciplinas estão dispostas em gondolas, a escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos. A carreira acadêmica destes (publicar muito e o mais rápido possível) tem primazia em relação à formação dos estudantes; e as culturas da academia e dos jovens ficam separadas por um fosso intransponível. (PIMENTA, ALMEIDA, 2011, p.22)

O resultado final é que a formação universitária passa a ser uma construção individual de uma vivência específica e fragmentada dos alunos orientada no modelo fabril meritocrático de justaposição disciplinar para a ciência mercadológica em uma espécie de especialização precoce (CASTANHO, 2007; SAVIANI, 2009; GATTI, 2010). Obstaculiza-se a expressão mais ou menos coerente de um projeto pedagógico institucional consciente⁴⁷ e democraticamente construído na e pela cidadania. Obviamente que, independente do projeto, os indivíduos sempre terão uma vivência específica dos processos formativos. Entretanto, a proposta do curso, enquanto atividade teleológica, precisam delinear com maior rigor epistemológico e pedagógico um percurso formativo comum a todos os alunos da licenciatura capaz de orientar os sujeitos em direção aos fundamentos de sua profissionalidade (ISAIA; BOLZAN, 2007) contribuindo para a constituição humanizadora de seu quefazer docente.

47 Independente da consciência dos formadores os cursos sempre se baseiam em um projeto institucional seja ele consciente e intencional ou oculto e alienante. É o currículo oculto que coerente a um projeto pedagógico institucional e de estado desumanizador nos implica sempre a refletir criticamente sobre a seguinte questão: Este curso está a serviço de quem? Do mercado ou da sociedade?

Fragmentar o curso de FP em múltiplas disciplinas homogêneas e independentes entre si e do egresso concreto a que o curso se propõe, e a consequente descaracterização da identidade pedagógica das licenciaturas, acaba contribuindo para uma causalidade formativa oposta ao que delimitam a literatura de FP e as DCNFP. Revelando uma maior preocupação com a manutenção dos campos científico-disciplinares do que com a formação propriamente dita. É por este movimento formativo que podemos compreender o porquê os professores de Ciências da RMEF possuem visões tão parcializadas, tanto de sua profissionalidade quanto das áreas científico-disciplinares, culminando na aceitação mecânica da cultura e do currículo escolar imposto, concebendo os conteúdos como verdades científicas a prova de qualquer questionamento (MOREIRA, 1986; ROCHA, 2013). Em síntese,

A universidade tradicional tem sido caracterizada institucionalmente por uma cultura acadêmica baseada predominantemente na compartimentalização disciplinar, na fragmentação feudal do poder centrada em territórios de base disciplinar e num individualismo competitivo que resiste a uma coordenação docente e obstaculiza posturas solidárias. [...] Na estrutura disciplinar os planos de estudo vão refletindo a fragmentação curricular, produto da contínua especialização e da emergência de novos territórios de carreira. Essa fragmentação faz progressivamente proliferar o número de disciplinas e torna difícil qualquer coordenação curricular. Esta estrutura orgânica está articulada com uma organização de ensino que a nível de distribuição do serviço docente e atribuição de responsabilidade docente por disciplinas procura seguir os territórios disciplinares, em detrimento de uma lógica de especialização em problemáticas profissionais. A organização pedagógica do ensino vai sendo permeada por aulas expositivas distanciadas da introdução de elementos oriundos da prática. [...] Há assim, uma tensão entre a cultura predominante da instituição da universidade baseada na especialização disciplinar estrita e na produção de conhecimento abstrato e a formação

de profissionais de desenvolvimento humano baseada na promoção de competências interpessoais que convocam de forma contextualizada saberes de várias disciplinas (FORMOSINHO, 2011, p.133-134)

Ao tomar a proposta de FP do curso de Ciências Biológicas diurno habilitação licenciatura da UFSC questiono porque centrar os processos formativos supostamente generalistas na especialização precoce e na reprodução disciplinar, principalmente das áreas da Biologia? Para tentar responder é preciso reconhecer que enquanto estrutura fragmentada de uma universidade operacional, o mesmo departamento que cria e desenvolve as disciplinas para a FP é o espaço universitário produtor da ciência e que, portanto, como um campo social está regido por relações de forças e monopólios, em que se disputam valores, interesses e diversas formas de benefícios simbólicos, materiais e culturais (BOURDIEU, 1989; CUNHA, M., 1999; HUNCHE, 2015). Logo, seus privilégios sociais e institucionais sempre estão baseados nas estratégias de legitimação da autoridade científica de um campo sobre um determinado objeto a partir da apreensão da competência científica sobre o mesmo, não só nas pós-graduações como mais recentemente também nas graduações.

Na tecnocracia globalizada em que vivemos atualmente, o poder dos campos só alcança legitimidade social se são capazes de proporcionar a formação técnica e acadêmica necessária à constituição de capital humano especializado demandado pelo mercado simbólico global. Portanto, a FP de Ciências e Biologia na UFSC pode estar reproduzindo pelo ensino e pela pesquisa em seu currículo oculto a estrutura positivista e conservadora das disciplinas tomadas como verdades absolutas atreladas às competências profissionais e acadêmicas requeridas pela sociedade do conhecimento (PEREIRA, 2014). O que está de acordo com os pressupostos reprodutivista de uma universidade operacional associada as demandas neoliberais postas pelas DCNs na determinação de uma aproximação da pesquisa acadêmica à formação universitária na graduação.

Entretanto, não é uma aproximação fundada na desejada unidade dialética entre o tripé universitário pesquisa-ensino-extensão na constituição do saber, que prevê necessariamente uma relação orgânica entre esses elementos em todas as atividades presentes na universidade em direção ao desenvolvimento da profissionalidade dos sujeitos

(CUNHA, M. 1998; LIBANEO, PIMENTA, 1999; ISAIA; BOLZAN, 2007; SANTOS, 2011). O que podemos perceber na documentação institucional relacionada a esta aproximação é o direcionamento diretivo e positivista ao fazer investigativo e a seus produtos, que como verdades absolutas são construídas de forma neutra e pouco articulada às contribuições epistemológica, à identidade docente e à realidade concreta e educacional do país (BALZAN, 2000; ARAUJO, 2000; GONÇAVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2007; JOAQUIN; BOAS; CARRIERI, 2012).

Logo, há um paradoxo entre o discurso da formação generalista do curso, incluído nela a FP, e a obrigatoriedade da formação especializada direcionada e articulada à pesquisa. De acordo com o PPC determina-se que os estudantes devem possuir experiência formativa em pesquisa, o que consiste em vivenciar em seu percurso curricular seis disciplinas, como apresentadas na tabela 4, que não possuem nenhuma obrigatoriedade ou compromisso com a área de habilitação, contrariando o que determinam as DCNFP (UFSC, 2005).

Tabela 4 - Disciplinas relacionadas a formação de pesquisadores em ambas as habilitações

Código	Nome	Fase	Carga horária	Ementa
BIO7011	Vivência em Pesquisa I	em 4ª fase	36 h/a	Contato inicial com atividades de pesquisa. Introdução à consulta bibliográfica.
BIO7012	Vivência em Pesquisa II	em 5ª fase	36 h/a	Aprofundamento na vivência em atividade de pesquisa. Elaboração, sob supervisão, de material para participação em encontros científicos. Participação em atividades de pesquisa e em projetos piloto. Produção de relatório científico.
BIO7004	Metodologia da Pesquisa	7ª fase	36 h/a	Estrutura do conhecimento científico. Procedimentos científicos. Projetos de Pesquisa Científica. Projetos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).
BIO7013	Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso	7ª fase	72 h/a	Elaboração, sob supervisão, de um projeto de pesquisa.
BIO7015	Trabalho de Conclusão de Curso I	9ª fase	90 h/a	Não foi descrito no currículo
BIO7016	Trabalho de Conclusão de Curso II	9ª fase	90 h/a	Execução, sob supervisão, de um projeto de pesquisa.

Extraído de: Currículo do Curso de Graduação em Ciências Biológicas UFSC/CAGR, 2018⁴⁸.

Excluindo-se as 3,024 h/a de disciplinas relacionadas ao campo disciplinar de referência biológica e os estágios em Ciências e Biologia que, apesar de possuírem uma alta carga horária não tem como função principal discutir de forma mais sistematizada o campo teórico educacional, notamos uma carga horária total de 576h/a de disciplinas de referência pedagógica e um total de 360 h/a para a pesquisa no curso. Com estes dados percebemos o quanto é falacioso o discurso do Biólogo Educador e que praticamente esse termo poderia competir com a ideia de “Biólogo Pesquisador” no curso. Entretanto, o preocupante não é a carga horária, mas o senso comum de que os sujeitos precisam se encaixar em um campo de pesquisa, ignorando os objetivos formativos do curso e a natureza destas disciplinas, que em suas ementas não buscam fazer ponte direta com o campo epistemológico da ciência, com a área de pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia ou mesmo com o campo profissional da docência contrariando o item II do artigo 4º da resolução nº 001/CUn/200029 da UFSC que aponta que a formação profissional não deve se desvincular da pesquisa (UFSC, 2000a).

Apesar de não haver uma explícita exclusão das áreas de pesquisa em Educação e Ensino, ou à docência em si, havendo até mesmo alguma indicação de preferencialidade das áreas científico-disciplinares de referência pedagógica sobre os TCCs na Resolução nº 005/CEG/200027 da UFSC (UFSC, 2000b), em um contexto altamente bacharelesco, a simples não obrigatoriedade induz a uma invisibilização das áreas de Ensino de Ciências e Biologia enquanto possibilidade objetivas para as pesquisas e TCC.

Especificamente as disciplinas de vivência em pesquisa tentam fazer com que os alunos, independentemente da habilitação, vivenciem a realidade de um dos diversos laboratórios de pesquisa relacionados ao curso, fazendo com desenvolvam atividades introdutórias de investigação e participação em projetos de pesquisa em andamento na área teórico-metodológica do grupo de pesquisa escolhido por ele (SILVÉRIO, 2014). É preciso muita cautela, pois dentro de um currículo de coleção pautado pela fragmentação e competição departamental, as disciplinas podem refletir um processo de seleção e cooptação dos alunos – enquanto recursos humanos – a compor os laboratórios de pesquisa sem a devida reflexão sobre o impacto desta atividade na formação dos professores e dos bacharéis. Dentro das condições bacharelescas do curso e a quantidade imensamente maior de laboratórios das ciências ditas “hard” ignora-se a determinação das

DCNFP de que o esforço investigativo nas licenciaturas deve contemplar a realidade educacional brasileira. A mensagem que se passa nessas condições é que a pesquisa é exclusiva aos campos biológicos, atividade realizada pelo bacharel e permitida somente aos licenciandos considerados mais talentosos. Aos demais, cabe-lhes a resignação da menosprezada docência na educação básica. Por trás dessa lógica está implícito um processo inicial de seleção de alunos que devido a suas habilidades acadêmicas e técnicas são capazes de suscitar uma vaga na pós-graduação e competir pelo ovacionado posto de professor universitário.

Enquanto orientador de TCCs no curso vinculado ao NUEG percebo no discurso de meus orientandos e em outros colegas do PPGECT que tiveram sua formação inicial no curso analisado, um movimento parecido com um “sair do armário” ao assumir uma postura “de professor” durante o curso. O que revela em muito a relação de opressão com a identidade pedagógica no curso. Muitos deles só souberam que existia pesquisa nas áreas pedagógicas ao final do curso, quando em contato com as disciplinas de referência pedagógica se identificaram com a área e/ou após terem tido diversas experiências ruins nos demais laboratórios de pesquisa nas áreas biológicas. Portanto, é comum que os alunos que participem da pesquisa em Ensino de Ciências/Biologia sintam-se desajustados frente ao curso. Entendo isso com muita preocupação, pois tal compreensão pode revelar a desvalorização não só de uma área específica repleta de saberes próprios, como a opressão que muitos destes alunos, que se identificam com esta área sofrem no decorrer de sua (de)formação contraditoriamente realizada na licenciatura (CRUZ; BARZANO, 2012).

Entretanto, como explicar no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC, o descompasso entre a necessidade de suscitar a pesquisa acadêmica primordialmente das áreas científico disciplinares de referência biológica em detrimento de uma formação acadêmica e profissional atrelada ao campo pedagógico? Por que é comum a tais cursos a reprodução da lógica tecnicista da ciência e a visão do biólogo enquanto pesquisador tornando a docência uma profissão de importância menor (TOLENTINO; ROSSO, 2014)? Penso que Bourdieu (1992) pode nos ajudar nessa reflexão ao apontar a busca, por vezes inconsciente dos formadores pela autoridade cultural e seu *status* simbólico na academia, que faz referência a entender como os campos culturais eruditos da ciência se constituem dentro do tecido social e a

não necessidade de um compromisso pedagógico com a formação do outro. Características que no atual contexto neoliberal antecipam na graduação a formação inicial de pesquisadores originalmente posta na pós-graduação.

Para compreender o desenvolvimento da autoridade cultural, o autor aponta as relações objetivas e subjetivas entre os produtores culturais de um mesmo campo – os pesquisadores – criando camadas hierárquicas de poder simbólico que os legitimam internamente em seu campo; os produtores de outros campos que concorrem pela legitimação cultural e a relação entre produtores simbólicos e os consumidores dos produtos simbólicos do campo mediados pelas instâncias de legitimação, como as proporcionadas pelo ensino nas escolas e nas universidades (BOURDIEU, 1992). Para o autor a produção dos campos eruditos, incluída aí a produção científica, é “pura”, pois possui uma especificidade própria e única na forma de sua elaboração abstrata, exigindo do receptor desta produção uma imersão nessa especificidade cultural. Nela configuram-se produtos complexos e específicos que não se descolam historicamente do campo em que foram produzidos, de forma que, ao mesmo tempo que são subprodutos deste, também o condicionam (BOURDIEU, 1992).

Por isso, tais produtos, como uma língua estrangeira, só são plenamente acessíveis aos sujeitos detentores do manejo teórico-prático corrente dentro do campo original. Para se manter o campo precisa constituir novos membros a partir da coerção, por via de instituições que induzem a aquisição de tais saberes e produtos simbólicos. Portanto, este seria o papel tanto das disciplinas acadêmico-disciplinares de referência biológica a cada campo disciplinar das Ciências Biológicas quanto das disciplinas voltadas à pesquisa que alcançam uma formalização nos TCCS e que, ao mesmo tempo, reproduzem os campos disciplinares e formam recursos humanos especializados para dar continuidade à pesquisa na pós-graduação⁴⁹.

Ao considerarmos que, devido ao senso comum pedagógico, as disciplinas de referência pedagógica têm ocultado seu caráter

49 O processo de coerção apontado por Bourdieu, não faz referência a em que momento da formação ele ocorre, mas compreendendo a atual legislação (BRASIL, 1996) contraditória às DCNs, compreende-se que a formação de pesquisadores deve se dar na pós-graduação e não na graduação. E que, portanto, está coerção está sendo adiantada, tendo profundos impactos na formação inicial dos licenciandos.

epistemológico, sendo reduzidas à ideia de instrumentalização para a prática de ensino, há uma negação de campos eruditos, tornando-se espaços de desenvolvimento de técnicas e competências práticas sem o mesmo *status* acadêmico e a especificidade das disciplinas de referência biológica. É por isso que não podem ser consideradas como espaços de reprodução epistemológica, mas sim de reprodução didático-pedagógica.

Não seria possível compreender inteiramente as características próprias da cultura erudita sem levar em conta os diferentes tratamentos a ela impostos pelo sistema de ensino, instrumento indispensável de sua reprodução e, ao menos de modo indireto, ou seja, por intermédio da contribuição que traz à reprodução dos produtores e à sua ampliação. (BOURDIEU, 1992, p.123).

Nessa lógica, podemos compreender que enquanto instituição de ensino e de produção, a universidade se aloca exatamente como a instituição capaz de reproduzir e legitimar os diversos campos culturais e científicos a qual a constituem, sendo os cursos de graduação e pós-graduação importantes espaços para esse exercício (BOURDIEU, 1992).

Em consequência, uma definição completa do modo de produção erudito deve incluir as instancias capazes de assegurar não apenas a produção de receptores dispostos e aptos a receber (pelo menos a médio prazo) a cultura feita, mas também a produção de agentes capazes de reproduzi-la e renová-la. (BOURDIEU, 1992, p.117).

Para Bourdieu (1992) através de uma prolongada inculcação, o sistema de ensino é capaz de produzir agentes dotados de um *habitus* que reflete um conjunto mais ou menos integrado do sistema teórico-prático do campo erudito. É interessante perceber que devido à necessidade de sobrevivência dos campos pela reprodução de seus valores, práticas e teorias, tais coletivos, concebem seus indivíduos como veículos de conservação e ampliação do campo no desenvolvimento da história e na cultura. Este problema se intensifica mais se analisamos as inter-relações entre distintos campos dentro de um sistema de sobrevivência e legitimidade cultural e institucional na universidade (CUNHA, M. 1999a; 1999b; 2006a; 2006b). De forma que

é necessário atrair não só as melhores condições de produção e financiamento para os campos, mas também selecionar os sujeitos que melhor darão cabo de sua reprodução e ampliação. O problema central aqui, não é a necessidade de produção, reprodução e circulação dos campos, mas o quanto tal inculcação se estabelece como uma mera transmissão/extensão do campo na suposta cabeça vazia dos indivíduos, tornando-se uma forma de violência e de invasão cultural (FREIRE, 2007). Sujeitos em formação que, ao serem tomados somente como indivíduos menores potencialmente conservadores do campo, apenas reproduzem o mesmo, não contribuindo para tencioná-lo, a partir de seus saberes próprios e externos e que ainda revelam a pouca ou nenhuma relação da inculcação com a habilitação e o campo de atuação profissional do futuro professor, gestor, perito e educador ambiental.

Dentre esses tratamentos, a semi-sistematização e a semiteorização que o sistema de ensino impõe aos conteúdos inculcados para as necessidades da inculcação passam muitas vezes mais despercebidos do que os efeitos daí decorrentes, como por exemplo a “banalização” e a “neutralização” correlata das significações transmitidas. (BOURDIEU, 1992, p.123).

O que constituem currículos ocultos (APPLE, 2008; FREIRE, 2005) que suscitam a formação de pessoas apassivadas diante das diretrizes técnicas e teórico conceituais do campo erudito (GIROUX, 1997). Portanto, para se produzir dentro de um campo é preciso primeiro reproduzi-lo criando uma hierarquia de poder interno a partir de um sistema de consagração individual no campo, que pela via institucional têm importante papel na formação inicial de seus agentes mantendo-o controlado e o campo coeso (CUNHA, M. 1999a; 1999b). Além disso, essa estrutura abre-se para o corporativismo como uma força (de)formativa dos sujeitos nas estruturas operacionais da universidade em suprir suas demandas por produtividade.

Os efeitos dessa “corrida maluca” pela produtividade são nefastos e influenciam o cotidiano acadêmico desde a graduação. Logo cedo, os graduandos aprendem a jogar o jogo e percebem a importância de “encostar” na pessoa certa, aquela que abrirá todas as portas para um

possível mestrado. Por experiência concluem que o mais importante não é necessariamente o projeto de pesquisa ou o saber, mas sim conquistar a proteção dos mais produtivos, os que tem o Lattes mais extenso e que ocupam postos chave no mundo acadêmico. Percebem que para se dar bem na carreira acadêmica precisam aceitar certas práticas e relações nem sempre justas e éticas. O clientelismo caminha de mãos dadas com a bajulação, a adaptação e a submissão acrítica à linha teórica e ideológica do “protetor”. Em lugar de favorecer a autonomia do educando, investe-se na subordinação, na formação de séquitos e discípulos dispostos a defender a verdade do mestre, mas incapazes de pensar pela própria cabeça. (SILVA, 2008, p.7-8)

Este fato nos obriga a tratar o campo erudito como um espaço de relações concorrenciais pelo monopólio de quem terá o poder do exercício legítimo a perpetuar a violência simbólica, no sentido de selecionar qual dos oprimidos acenderá como opressor. No interior do sistema assim construído, definem-se as relações opressoras e desumanizadoras que vinculam objetivamente o campo de produção erudita na competição interna e externa ao campo erudito e seu *status* simbólico e social na instituição universitária.

[...] ao sistema das instituições que possuem a atribuição específica de cumprir uma função de consagração ou que, ademais, cumprem tal função assegurando a conservação e a transmissão seletiva dos bens culturais, ou então, trabalhando em favor da reprodução dos produtos dispostos e aptos a produzir um tipo determinado de bens culturais e de consumidores dispostos e aptos a consumi-lo. Todas as relações que os agentes de produção, de reprodução e de difusão, podem estabelecer entre eles ou com as instituições específicas [...], são medidas pela estrutura do sistema das relações entre as instancias com pretensão a exercer uma autoridade propriamente cultural. (BOURDIEU, 1992, p.118).

Se compreendermos o conjunto de áreas e campos tão distintos como é o caso das Ciências Biológicas representadas institucionalmente pelos centros e departamentos, podemos compreender a necessidade, expressa no currículo do curso e nas DCNCB, de associar a formação dos bacharéis e licenciados ao campo da pesquisa nos laboratórios disponíveis, contribuindo para a competição e reprodução das estruturas simbólicas que sustentam a própria legitimação social e institucional destes departamentos na universidade (HUNCHE, 2015). Sempre dentro de padrões de inovação atrelada a mercadorização da ciência, em que a formação na graduação acaba seguindo a lógica da indústria cultural (CUNHA, M. 1999a; 1999b). Desta forma o ensino universitário na graduação passa a ser mais uma instância de conservação cultural de determinados campos culturais sendo as disciplinas ofertadas pelos diversos departamentos das diversas áreas, meios de reprodução, circulação e consumo do próprio campo na legitimação institucional e social de seus saberes.

De acordo com Bosi (2007) o produtivismo está muito além de afetar somente a professores universitários e alunos de pós-graduação. Para o autor os alunos da graduação sofrem desde cedo a pressão para serem competitivos. Tanto que, um estudo realizado com diversos alunos de graduação da UNIFESP, entre 1996 e 2003, revelou um diagnóstico de cerca de dez diferentes doenças atribuídas a saúde física e mental atribuídas à intensificação das atividades acadêmicas em pesquisas graduação (NOGUEIRA-MARTINS et al., 2004 apud. BOSI, 2007 p. 1518). É por isso que concordo com Santos (2010) ao apontar que a aproximação entre a graduação e a pós-graduação tendo por intermédio a pesquisa acadêmica não tem apresentado uma nítida contribuição na melhoria dos cursos de graduação, mantidos pelos mesmos departamentos onde estão alocados os programas de pós-graduação. Que em associação com os órgãos de fomento à pesquisa, com o campo editorial e com o setor produtivo tem se direcionado mais ao status acadêmico do que a formação dos sujeitos atuarem fora da universidade. Portanto, ao analisar os documentos institucionais e as diretrizes legais na universidade operacional, diferentemente de cursos mais voltados para a formação de capital humano para o mercado de trabalho como as engenharias, os cursos de base da UFSC, ou seja voltados aos conhecimentos disciplinares como é o caso das Ciências Biológicas, parecem mais interessados na reprodução da ciência e das

estruturas universitárias em que a formação de capital humano está diretamente atrelada a potencialidade de capital simbólico.

Os efeitos dessa forma de conceber a constituição humana e a produção material e social tornam o saber humano uma mercadoria e induzem a uma sociedade tecnocrática (AULER; DELIZOICOV, 2001; 2006; SANTOS, 2007) em que os professores se tornam exatamente os detentores deste produto a ser vendido como o cerne de sua força de trabalho (FREIRE, 2005; 2011). A consequência dessa infraestrutura produtiva em uma sociedade que estabelece aos saberes uma relação de valor de troca e não de uso coletivo e democrático, só pode conceber as escolas e as universidades como espaços de desenvolvimento de recursos humanos (GIROUX, 1997). Portanto, “É crescente a evidência de que a sociedade globalizada vai definindo sua própria compreensão de conhecimento e impondo à universidade as maneiras de produzi-lo e trabalha-lo na formação de seus futuros quadros”. (ALMEIDA, 2012, p.53). É nesse sentido que se funda, com maior ou menor intensidade, a crítica central das mais diversas pedagogias progressistas, no que se refere ao vínculo das instituições educativas na manutenção e/ou aceitação da desigualdade e da acumulação individualista, eixos centrais ao sistema socioeconômico capitalista (GIROUX, 1997; ENRICHONE, 2007; FREIRE, SHOR, 2011; PIMENTA, GHEDIN, 2002).

Logo, tais pedagogias sustentam sua crítica sobre a ideia de que a escola e a universidade teriam como uma de suas funções preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais específicos, de acordo com suas aptidões individuais. Para tanto é necessário aos recursos humanos aprender a se “adaptar” aos valores, técnicas e às normas vigentes na sociedade de classes dentro e fora da universidade, através do desenvolvimento da cultura individual e de suas competências técnico-profissionais, estas regidas pela demanda do mercado simbólico global (GIROUX, 1997; MARCELO GARCIA, 1999; LIBANEO, PIMENTA, 1999; ALMEIDA, 2012).

A lógica do mercado que impõe uma funcionalidade econômica, utilitarista. Induz à competitividade desenfreada. Propõe a aquisição de competências não para saber fazer, mas para competir, conhecimento utilitarista, instrumental, performance competitiva. Acaba ocorrendo uma colonização da política educacional pelos imperativos da economia. Centrada no desempenho dos indivíduos, visto como um

agregado de competidores pelos postos do mercado de trabalho e não parceiros na condução de um projeto. Cada um deve construir seu portfólio de competências individuais. Aqui o impacto não só aquele decorrente da mercantilização dos serviços educacionais, mas pior ainda, a defesa, a impregnação de uma ideologia individualista, consumista e idealista. Os jovens não saem formados do ensino superior, mas deformados, com uma visão medíocre e egoísta da vida social e de sua participação nela. (SEVERINO, 2009, p.259)

A universidade enquanto uma IES é reduzida a uma agência de reprodução social e cultural (GIROUX, 1997), que não concebe a instituição como também um espaço de produção humanizadora na dinâmica social. Nesta perspectiva a lógica do ter ao invés do ser é determinante para a dominação da mão de obra oprimida e qualificada, responsável por retroalimentar o sistema crescente de consumo simbólico, e a concentração do poder de quem domina os meios de sua produção dentro e fora dos muros da universidade (LUKÁCS, 2010; FREIRE, 1997; 2005; 2008; 2011).

É a partir da identidade bacharelesca, homogeneização disciplinar fragmentação curricular, dicotomia entre teoria e prática e o direcionamento formativo para a pesquisa, que podemos analisar o currículo do curso diurno de Ciências Biológicas -habilitação licenciatura como um elemento possivelmente promotor de reprodução acadêmico-disciplinar conservadora da universidade. É nessa lógica que compreendo que o conjunto de experiências formativas na graduação, ao ser um importante elemento na constituição dos sujeitos está contribuindo informalmente, ou ao menos não explicitamente, na constituição dos fundamentos de uma docência universitária desumanizadora. Preparando os futuros pós-graduandos do CCB para a aquisição de competências no âmbito da pesquisa acadêmica na biologia, para a supervalorização de conhecimentos disciplinares pautados na abstração conceitual positivista e para a competição simbólica, corporativista e meritocrática estruturante na universidade. Ao mesmo tempo, ignora-se que independente da habilitação escolhida pelos alunos, a vida acadêmica os levaria a tão desvalorizada docência impactando em muito na identidade docente dos futuros professores

universitários que já na graduação acreditam que os conhecimentos pedagógicos não lhes serão relevantes quando atuarem na universidade (MOROSINI, 2001; CUNHA, M. 2005a; 2007a; 2007b; 2010a; 2010c; ISAIA; BOLZAN, 2009; PIMENTA, ALMEIDA, 2009; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014).

3.6. OS EFEITOS E CONDIÇÕES DESUMANIZADORAS NA FORMAÇÃO INFORMAL PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A CONCEPÇÃO FORMATIVA E IDENTITÁRIA DOS FORMADORES DO CURSO.

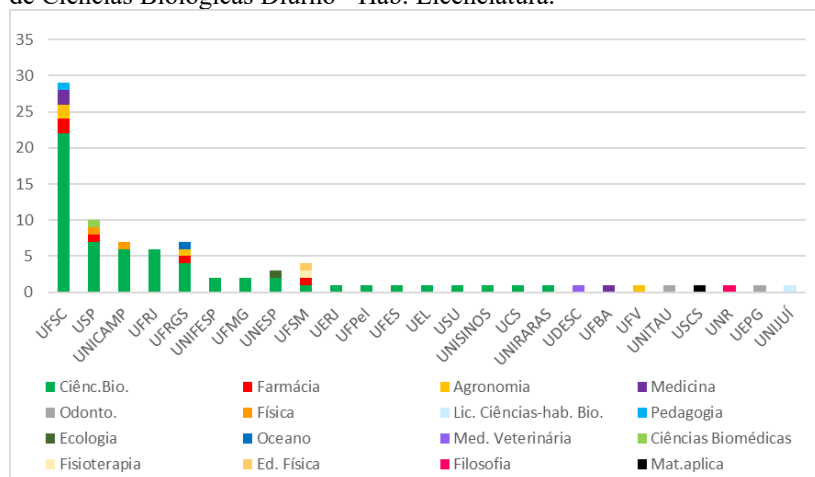
Mesmo compreendendo todo o discurso bacharelesco e desumanizador nos documentos que fazem referência à identidade e a formação proposta pela UFSC e pelo curso de Graduação em Ciências Biológicas diurno – hab. Licenciatura, não podemos esquecer que, “Os professores são os responsáveis por pôr em ação a dimensão formativa da universidade” (ALMEIDA, 2012, p.87). Portanto, devemos compreender não só a lógica neoliberal na legislação oficial e nos documentos institucionais, mas a concepção dos professores do curso, fazendo referência a sua posição (PINTO, 1993) frente a formação que estão propondo e implementando a seus alunos. É nesta lógica que analisamos os dados declarados no Currículo Lattes e no questionário estruturado para tentar compreender qual a relevância e coerência de nossa análise documental na concepção dos professores universitários.

Ao nos aproximarmos dos professores através de suas declarações no Currículo Lattes percebemos que em sua própria formação inicial podemos encontrar indícios que corroboram com a hipótese de que o curso de graduação é uma das consequências e condições para a reprodução desumanizadora da docência universitária, como aponta o gráfico presente na figura 7. Quando observamos no Lattes a formação inicial declarada pelos 86 professores atuantes no curso, 60 deles possuem formação na área de Ciências Biológicas, sendo que destes, 22 concluíram sua graduação no curso diurno da UFSC⁵⁰, ou seja, no curso em que hoje atuam como formadores. Este dado nos é interessante pois o mimetismo cotidiano de práticas de ensino

50 De acordo com o gráfico da figura 7 podemos perceber que existem formadores de outras áreas de conhecimento que também concluíram sua formação inicial na UFSC, o que pode corroborar com a possibilidade de reprodução de uma ideia geral da formação proposta pela instituição.

observadas em professores e colegas concebidos como mais experientes e competentes é uma característica determinante na constituição da docência Universitária (HUBERMAN, 2000; BAZZO, 2007; CUNHA, M. 2010a; ALMEIDA, 2012; CRUZ; BARZANO, 2012; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014). Portanto, é passível a hipótese de que esses professores estejam reproduzindo mecanicamente um modelo de ensino e pesquisa que eles mesmos vivenciaram em sua graduação, mantendo o espírito bacharelesco do curso independente das reformas curriculares. Como pudemos constatar nos documentos analisados (GATTI, 2010; RIOS, 2011; SILVÉRIO, 2014; LOBO BAPTISTA, 2018).

Figura 7 - Gráfico da Composição da Graduação dos professores do Curso de Ciências Biológicas Diurno - Hab. Licenciatura.



Fonte: Próprio autor.

É nessa lógica que os professores deveriam ter uma concepção de formação coerente com nossos achados documentais. De forma que, embora o curso seja bacharelesco, para a maioria dos formadores não haveria diferenças significativas entre ambas as habilitações e que, portanto, devido a ideia de formação generalista do biólogo não haveria clareza e consenso entre os objetivos formativos da licenciatura. Logo, a formação bacharelesca seria mais uma consequência naturalizada da prática individual de cada formador ao reproduzir sua disciplina no ciclo da acadêmico-disciplinar do biólogo – como uma entidade abstrata e amorfa – do que uma proposta consciente e teórico conceitualmente

orientada e coletivamente delineada. Principalmente levando em consideração todas as contradições presentes na documentação legal e institucional que permitem uma variada amplitude de concepções epistemológicas e pedagógicas individuais mais ou menos coesas dentro do espectro do mito denominado “biólogo educador”.

3.6.1. Entre a identidade e a reprodução: a análise do egresso do curso

Ao analisar a questão 22 do questionário, que buscava identificar o perfil de egresso concebido pelos vinte cinco professores⁵¹ do curso de graduação em Ciências Biológicas - hab. licenciatura participantes desta pesquisa de doutoramento, portanto, formadores tanto das áreas de referência biológica quanto de referência pedagógica, percebemos que nossa hipótese pode estar correta, pois não há consenso nem sobre o egresso e nem sobre o processo de formação para alcançá-lo. Por isso obtemos três principais respostas frente ao egresso esperado pelos formadores, cada uma com suas variantes, revelando muito do que se evidenciou até então nos documentos.

A primeira resposta e a mais significativa foi dada por quinze professores⁵² e está coerente com nossa análise documental. Para os formadores o egresso da licenciatura consiste em ser um *Biólogo apto a exercer a docência, pois possui uma formação conceitual abrangente e, que, portanto, domina o conteúdo a ser transmitido em suas futuras aulas, contribuindo para a reprodução da ciência*. Logo, de acordo com as falas representativas desta categoria o egresso do curso seria,

PROF.11- <u>Uma pessoa com conhecimento das diversas áreas dentro da Biologia, tanto na biodiversidade, como na genética e nas biomédicas, que seja formado como professor para que possa vir estimular os alunos na realização da ciência.</u>
--

PROF.15- Um biólogo apto a exercer a docência em um conjunto de áreas da

51 Devido a característica qualitativa e discursiva das questões do questionário a análise busca construir categorias mais abertas e não excludentes, organizados de acordo com ao fenômeno que a categoria busca representar na fala dos sujeitos.

52 (PROF.2; PROF.3; PROF.4; PROF.5; PROF.7; PROF.8; PROF.9; PROF.11; PROF.12; PROF.13; PROF.15; PROF.20; PROF.22; PROF.24; PROF.25)

competência definidas pela profissão. Além disso, a licenciatura deveria servir como um passo para além do bacharelado onde as capacidades técnicas seriam desenvolvidas ampliando o leque de competências.

PROF.22- O licenciado em C. Biológicas deve ter a capacidade de entender, assimilar e transmitir os conteúdos relacionados as ciências biológicas. Ter a capacidade de agregar diferentes práticas pedagógicas para transmitir aos alunos do ensino básico os diferentes conteúdos. Ser sensível aos problemas contemporâneos.

O que podemos perceber nas falas é que o cientificismo, o senso comum pedagógico e a identidade bacharelesca na formação generalista de fato estão presentes na visão do egresso posta pela maioria dos formadores (GATTI, 1992; 2010; 2016; SILVA; SCHNETZLER, 2004; CRUZ; BARZANO, 2012; VIÉGAS; CRUZ; MENDES, 2015). De forma que o domínio do conhecimento biológico é concebido como um valor em si, pois cria condições para a coesão conceitual dos futuros professores que, em atuação contribuirão para a geração de mais valia (CUNHA, M., 2005).

Relacionado a essa ideia de egresso existe uma espécie de orgulho na fala de três sujeitos de pesquisa – PROF.5; PROF.12; PROF.13 – que acreditam que o egresso do curso se torna um sujeito competente e muito competitivo devido à formação especializada que este tem acesso no curso, como exemplifica a falar representativa a seguir:

PROF.12 - Eu vejo como bastante qualificado. Nossos alunos têm se projetado muito fora da UFSC [...]considerando a média das universidade considero muito satisfatório [...] São muito competitivos.

Esta fala pode tanto fazer inferência à formação para a docência como também para a formação de pesquisadores acadêmicos, uma vez que o formador não deixa claro o que compreende pela projeção dos alunos fora da UFSC. Além disso, está presente a competitividade como um critério de qualidade positivo do egresso, o que revela o tom neoliberal da formação para a obtenção de recursos humanos na instituição e seu vínculo com as demandas do capital (SOBRINHO, 2005; PEREIRA, 2014).

De forma geral o que percebemos nas falas é que a especialização disciplinar sobre os conhecimentos de referência

biológica é um elemento fundamental, sendo valorizado com primazia, desconsiderando inclusive os saberes pedagógicos ao reduzi-los às práticas de ensino. A referência sobre o processo de ensino aprendizagem parece ainda ser pautado pela transmissão bancária dos conhecimentos (FREIRE, 2005). Isso porquê a tradição brasileira em torno do currículo, tanto da escola quanto da universidade, considera inadmissível que o conhecimento científico esteja a serviço do saber local, compreendendo tacitamente que os conteúdos disciplinares são “verdades puras” platonicamente anteriores aos sujeitos, aos contextos concretos e aos processos de ensino aprendizagem (MOREIRA, 2002; SILVA, 2004; APPLE, 2008; SAUL, SILVA, 2009; FORMOSINHO, 2011).

Desta forma cabe ao aluno da escola ou da universidade apenas a aceitação docilmente passiva dos comunicados que lhes são doados e avaliados pelas disciplinas homogeneizadas, cuja eficiência é mensurada a partir da quantidade e não da qualidade de conhecimentos/conteúdos memorizados no processo de transmissão expositiva e livresca⁵³ da ciência. Desconsidera-se nesta exposição normativa, mecânica e estática de conhecimentos sistematizados na lógica disciplinar, não apenas a óbvia contradição com a história e natureza da ciência (CHALMERS, 1993; GONÇALVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2007; DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2011;) mas, no caso da FP, a pertinência de tais conhecimentos para os sujeitos, seus contextos e atividade sociais e profissionais. O que implica no possível não desenvolvimento de saberes docentes orientados no e pelo diálogo entre os saberes disciplinares e pedagógicos na construção de sua profissionalidade docente e no cultivo de sua autonomia profissional e pedagógica (TARDIF, 2002; FREIRE, 2005; 2007; ISAIA; BOLZAN, 2007; FORMOSINHO, 2011; SILVÉRIO, 2014). É neste sentido que questionamos: qual seria o efeito desta identidade bacharelesca sobre os licenciandos do curso? Como licenciandos possivelmente apassivados podem exercer uma docência autônoma e livre das amarras disciplinares na análise da realidade? E por fim, quais marcas esta perspectiva formativa pode imprimir sobre a docência universitária?

53 O termo aqui não faz referência apenas ao livro didático ou a bibliografia disciplinar base de uma dada área de conhecimento, mas a concepção pétrea e fronteira deste conhecimento expressa em fontes materiais concebidas como entidades materiais e digitais absolutas que não se propõem na compreensão sempre incompleta da realidade localmente vivida desafiando os alunos a serem sujeitos de seu conhecimento.

Para compreendermos tais impactos e percebemos que essa é uma situação não restrita à UFSC, e, portanto, influente sobre os demais formadores não egressos da instituição, vamos analisar os efeitos de outros exemplos de cursos com identidades formativas e curriculares similares. Desta forma, chama a atenção o perfil de alunos de uma licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco desvelado por Vasconcelos e Lima, (2010). Este estudo aponta para a ausência de uma identidade docente nos licenciandos e, ao mesmo tempo, um crescente interesse por pesquisas vinculadas aos laboratórios dos conhecimentos científicos de referência biológica promovidas pela especialização nas disciplinas acadêmicas do curso.

No que se refere à expectativa profissional dos licenciandos desta pesquisa, 88,5% dos 130 estudantes questionados acreditam que conseguirão um emprego em sua área, revelando certa crença no mito da empregabilidade universitária, 90% apontaram querer fazer pós-graduação, sendo que do total de alunos 82,3% não quer pesquisar na área de ensino de Ciências e Biologia. O que denota que o currículo direcionado à pesquisa, omitindo e/ou desvalorizando direta ou indiretamente a importância dos campos científico-disciplinares pedagógicos, além de induzir a uma formação precoce de pesquisadores nas ciências biológicas, está estabelecendo a pós-graduação como um óbvio e inquestionável encadeamento linear do egresso, em que se naturaliza a desvalorização e a dicotomia entre o sujeito que produz conhecimento e o que ensina. Assim, o foco do curso é deslocado da formação para a atividade profissional proposta, em direção a preparação e seleção dos graduandos para a complementação formativa na pós-graduação. Portanto, não é surpresa que 60,8% dos estudantes consultados no estudo relatado dizem que se pudessem optar prefeririam trabalhar somente com a pesquisa sem a obrigatoriedade do ensino (VASCONCELOS; LIMA, 2010). Convergentemente aos achados de Rocha (2013) na RMEF, estes autores apontam que,

A falta de identificação com o curso pode ainda resultar na formação de profissionais insatisfeitos e de menor competência na docência no nível básico. Estudantes desmotivados, sem perspectivas de empregarem diretamente em seu trabalho o que aprendem na universidade, obstaculizam seu compromisso com o processo de ensino-aprendizagem. As consequências negativas

desta postura serão sentidas pelos alunos do nível básico. (VASCONCELOS; LIMA, 2010, p.330)

De forma similar Brando e Caldeira (2009) também revelam que formandos de licenciaturas de uma Universidade pública de São Paulo, a partir da hierarquização dos saberes, pautada no senso comum pedagógico e no positivismo produtivista, concebem de forma superior as atividades de pesquisa em áreas da Biologia se comparadas às atividades docentes, estas reduzidas à prática de ensino. Em outro caso, quando Tolentino e Rosso (2014) pesquisam sobre as representações sociais de licenciandos em Ciências Biológicas sobre o Biólogo e o Professor de uma universidade federal no interior do Paraná, concluem que o Biólogo é homoganeamente representado como o pesquisador, ignorando todas as atribuições profissionais do curso de bacharelado. Já quando os autores discutem as representações relacionadas ao Professor, há uma sobreposição entre a ideia de educador, e este sempre associado ao agente transmissor de conhecimentos e que, portanto, está distante da pesquisa (TOLENTINO; ROSSO, 2014). No caso específico da UFSC podemos contar com os trabalhos de Alberton (2017), Probst (2017) e LOBO BAPTISTA (2018) que revelam o quanto as disciplinas de referência biológicas analisadas estão direcionadas para uma visão restritamente disciplinar, mecânica e pouco relacionadas à formação pedagógica.

Desta forma, a identidade bacharelesca e cientificista apreendida pelos sujeitos em formação nos cursos de FP em Ciências Biológicas faz com que a contradição profissional-formativa seja evidente, uma vez que a profissão concreta representada pelo ideal social de Biólogo pesquisador, na verdade, faz referência indireta ao cargo de Professor Universitário, uma vez que ser pesquisador no Brasil ainda não é considerado uma profissão regulamentada. Portanto, é possível associar a identidade bacharelesca à uma identidade deformada de professor universitário restrito à pesquisa. Isso porque, a pesquisa é – ou deveria ser (BRASIL, 1996) – apenas uma das atribuições do professor universitário, sendo seu fazer não restritivo à investigação acadêmica, ou mesmo ao ensino universitário, de forma que a docência universitária é uma complexa atividade profissional e social fundada, no princípio da organicidade e indissociabilidade do tripé universitário (BRASIL, 1996). Entretanto, este ideal deformado de Professor/pesquisador universitário torna a pós-graduação o objetivo dos cursos de graduação, quase que uma passagem obrigatória e restritiva ao sucesso

profissional de tornar-se um pesquisador universitário ao invés de ser uma complementação formativa do bacharel ou licenciado. Mais uma vez a certificação torna-se mais importante que a formação (FREIRE; FERNANDEZ, 2015).

É possível que o plano inicial de muitos licenciandos fosse a docência no nível básico. Porém, o contato com a vida acadêmica, com grupos de pesquisa distantes de estudos pedagógicos pode tê-los estimulado a mudanças atitudinais. O curso habilita-os a trabalhar tanto em pesquisa como em atividades não-acadêmicas (consultorias, produção animal e vegetal, laboratórios, indústrias etc.), além das atividades pedagógicas - sendo visível, ao longo da formação universitária, o valor superior relegado à pesquisa na área biológica dentre os que fazem a universidade pública. Maior status ao professor doutor, elevada (em alguns casos, excessiva) valorização da produção de artigos em revistas científicas de nível “A”, valorização do currículo com base em congressos científicos nos programas de pós-graduação do Centro de Ciências Biológicas da UFPE, são apenas algumas das faces de um mosaico complexo que distancia o licenciando cada vez mais de seu propósito original: ensinar. (VASCONCELOS; LIMA, 2010, p.335)

Tomando o projeto pedagógico institucional da UFSC e o currículo do curso de Graduação em Ciências Biológicas – hab. licenciatura, bem como a concepção dos formadores do curso, podemos dizer que no contexto investigado também se desenvolve uma identidade bacharelesca, fortemente voltada à produção científica. O que pode esclarecer nas questões entre a formação profissional, a produção simbólica e a reprodução acadêmico-disciplinar da universidade. Portanto, considero que os alunos do curso analisado, ao qual muitos professores universitários – sujeitos de maior sucesso profissional e *status* social – e professores da RMEF – sujeitos de menor sucesso e *status* social – são egressos, podem estar sendo vítimas de um ciclo desumanizador, em prol da reprodução do capital simbólico global e da

formação de capital humano. Esse processo de reprodução desumanizadora é explicitado por Freire (2007),

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e a mim são transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador. (FREIRE, 2007, p.24-25)

É por isso que para Pinto (1993), a sociedade e, portanto, as disputas sócio simbólicas que nela se instauram, são marcantes na FP. O professor formador e da educação básica são uma síntese da sociedade sócio historicamente instituída e expressam os modelos formativos institucionais e culturais concretos de seu tempo. Para tanto, tais modelos precisam agir sobre o condicionamento da consciência do futuro educador, ao qual recebe na formação universitária um direcionamento não neutro de estímulos para perceber determinados desafios e problemas de seu cotidiano e ignorar outros, delineando um comportamento padrão mais ou menos coeso na garantia da reprodução de seu meio social (PINTO, 1993).

É por isso que podemos dizer que durante a graduação em Ciências Biológicas – Hab. licenciatura, é na negação da identidade do professor da educação básica que se dá o primeiro passo para a construção da identidade do professor universitário (CUNHA, M., 2005a; 2006a; 2007b; 2010a; GATTI, 2016). Processo este que se sustenta na trajetória jesuítica que se inicia formalmente na graduação e que é sistematizada e cristalizada nos momentos subsequentes de formação acadêmica complementar. Logo, É na graduação que são definidos os objetivos sociais e ideais pessoais e profissionais; os conteúdos específicos multidisciplinares, ou não, restritos ou não, fragmentados ou não; o reconhecimento social de si e de entidades de classe; a clareza quanto a regulamentação profissional e ética e a concepção sobre o fazer aprendido e os diversos modos de se operá-lo. Entretanto, no curso de Ciências Biológicas da UFSC “Esses

componentes são direcionados para uma profissão que, na maior parte das vezes, não é a docência.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.107).

A maioria dos professores da educação superior teve nos seus cursos de graduação uma formação pautada pela visão moderna do conhecimento. Derivada da especialização, cada disciplina que cursou tinha função em si mesma, sendo assim avaliada. Sem haver um entrelaçamento curricular das disciplinas, cabendo ao aluno fazer as sínteses de que fosse capaz, o processo geralmente culminava num estágio, quando, então, deveria fazer a síntese e a aplicação de toda a teoria estudada nas diferentes disciplinas. Assim, justificava-se a situação do estágio ao final do curso. [...] a fragmentação conduziu a especialização, a despeito da perda de visão da totalidade, separando os que sabem (cientistas) dos que não sabem (cidadãos comuns), valorizando o conhecimento científico com status superior [...] (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.218-219)

E assim, é que se dá a reprodução acadêmico disciplinar da docência universitária. Baseada em uma formação inicial que está inserida em uma cultura acadêmica produtivista e competitiva entre territórios científicos e pautada pela especialização disciplinar, se instaura por isomorfismo na constituição de uma docência universitária que não percebe nos sujeitos –alunos e formadores – a potencialidade criadora de si e do mundo, mas seres da reprodução científica e disciplinar. Como apontam Cortela e Nardi (2008) tal reprodução induziu o formador a naturalizar como ensino universitário o velho modelo de docência supostamente neutra e descontextualizada que vivenciaram enquanto alunos. Assim,

De um modo geral, esta lógica corresponde a um processo de fechamento a um encerramento da academia sobre si, funcionando em circuito fechado, potenciando seus conflitos, em detrimento da interação com a comunidade para cuja promoção profissional contribui. As

metáforas da universidade torre de marfim ou da instituição a contemplar o seu umbigo tem sido usadas para descrever estes processos academizantes. (FORMOSINHO, 2011, p.136)

A segunda resposta de maior incidência na questão 22 possui oito falas no total⁵⁴ e se referem justamente a essa ausência de compromisso com o meio social e profissional externo à universidade. As falas apontam para uma *incerteza quanto ao egresso do curso*. Essa resposta não elimina a influência da primeira, mas revela uma situação extremamente preocupante, pois assim como nos documentos, demonstra-se como o olhar bacharelesco individualizado, pautado na fragmentação curricular e na homogeneização das disciplinas do curso de fato condicionam os formadores a olhar e se responsabilizar por seus alunos somente nas disciplinas e nas fases em que atuam. Perde-se, então a visão de totalidade tanto do licenciando quanto do processo formativo proposto pelo curso como podemos perceber nas falas a seguir.

PROF.14- Essa pergunta é complicada, o perfil em licenciatura ué, em teoria com o perfil mais de docência, né!? É complicado essa resposta porque o curso é muito grande, aponta para várias áreas então em teoria ele tem um leque de possibilidades.

PROF.25- Acho que o aluno egresso sai com uma boa noção de Biologia no geral, mas não sei avaliar como ele sai em relação as questões didáticas.

PROF.16- Pergunta sem resposta por enquanto... e muito difícil de responder sem pensar num coletivo

PROF.6- Não sei informar

PROF.24- um aluno com conhecimentos gerais. Não conheço muito o aluno que se forma e não tenho condições de responder essa pergunta pois trabalho com eles somente no primeiro semestre.

PROF.1 - Acho que eles estão entrando muito novos. [...] tenho a sensação que eu e meus colegas na época não éramos tão alienados, tão tolos.... Fico assustado de ver alunos tão imaturos (para a idade que tem, não espero que sejam mais do que deveriam). Eu não dou aula nas fases iniciais, já pego eles nas fases adiantadas e isso ainda me preocupa. Alguns alunos fazem

54 (PROF.1; PROF.3; PROF.6; PROF.9; PROF.14; PROF.16; PROF.24; PROF.25)

comentários que me fazem pensar “ <u>esse vai ser um professor?</u> ”

Essa resposta é muito grave, pois interfere diretamente na possibilidade de desenvolvimento da autonomia e da criticidade docente do formador e dos futuros professores da educação básica (GIROUX,2013; HUNCHE, 2015). O que podemos perceber nas falas é que muitos professores do curso estão agindo sem um norte claro e consciente. Não saber a natureza do egresso que se quer formar impede não só a constituição profissional deste, como o desenvolvimento de uma clareza dos formadores quanto as diversas formas de alcançá-lo. O que leva muitas vezes aos formadores a culpabilizar os próprios alunos (Prof.1) pelas ineficiências de um projeto formativo construído na justaposição de posições individualizadas e fragmentadas de ensino (GATTI, 2010).

A crise na área de formação de professores não é só uma crise econômica, organizacional ou de estrutura curricular. É uma crise de finalidade formativa e de metodologia para desenvolver esta formação reestabelecendo a relação de comunicação e de trabalho com as instancias externas nas quais os formandos vão atuar, ou seja, as escolas em sua cotidiana concretude. (GATTI, 1992, p.72-73)

Além disso, a respeito deste projeto são levantadas questões como a desarticulação/fragmentação entre as áreas de referência biológica e pedagógica (Profs.14 e 25), e o conseqüente isolamento dos professores que não concebem um projeto formativo coletivo (Prof.16). Convergentemente a Gatti (1992), além das falas relatadas, o Prof. 9, mesmo atuando cotidianamente no curso, demonstra uma posição fatalista frente ao egresso e a qualquer potencialidade transformadora da FP junto ao contexto escolar.

PROF.9- Um profissional que gosta da Biologia e quer repassar os conhecimentos adquiridos ao ensino médio. Infelizmente, muitos depois se frustram devido aos baixos salários e precárias condições das escolas que inviabilizam pôr em prática suas vontades na forma de ensinar.

Apesar de esta fala representativa ser a única deste tipo nesta questão, penso que, mesmo compreendendo os motivos concretos para um formador de professores ter esse posicionamento negativo frente à docência na educação básica, não há a percepção de que ele enquanto um formador destes professores é um agente institucional e que, devido ao modelo conservador e alienante, está despido de autocrítica. Tal posição fatalista pode demonstrar ao menos duas coisas, dependendo do nível de consciência do professor um desconhecimento e/ou um derrotismo frente a seu papel enquanto formador de sujeitos capazes de ao menos problematizar as condições de trabalho e a formação na escola, e a total sectarização, ainda muito velada da universidade diante dos problemas da sociedade a qual lhe subsidia, que neste caso se dá pela falta de compromisso político-pedagógico dos formadores e da formação formal com a FP e a educação do país.

Penso que devido ao histórico bacharelesco do curso os formadores –ou futuros formadores – já na graduação, se distanciam da FP e da escola. Este distanciamento se dá em suas três dimensões, tanto enquanto espaço de formação informal para a docência universitária dos licenciandos, espaço de atuação burocratizada dos formadores e a negação e/ou desvalorização do espaço do curso enquanto um possível meio de formação permanente dos formadores, de forma que se reproduz a tradicional posição sectária da universidade operacional voltada a formação de capital simbólico e humano.

Mesmo com este sectarismo, ainda há um movimento de resistência e/ou mudança exposta na terceira resposta à questão 22. Nela agrupamos nove falas representativas⁵⁵ que de forma geral compreendem *o egresso como um sujeito comprometido com a educação*. Esta categoria é um gradiente que representa concepções de egresso que vão desde sujeito concebidos como formadores de opinião, criadores de espaços educativos capazes de gerar pensamento crítico em seus alunos (Profs. 2, 8, 21 e 23), perpassando por uma compreensão relacional dos saberes articulados à docência (Profs. 4, 10, 17), até a constituição de um educador numa perspectiva mais próxima da docência humanizadora (Profs. 16 e 18). Como apontam as falas representativas a seguir:

PROF.8- Formador de opinião e uma pessoa com visão ampla da Biologia (o

55 (PROF.2; PROF.8; PROF.10; PROF.16; PROF.17; PROF.18 PROF.19; PROF.21; PROF.23)

currículo oferece uma amplitude de assuntos) e capacidade de desenvolver o pensamento crítico nos alunos.

PROF.17- Ele deveria ter um perfil de professor de ciências e biologia, com profundo conhecimento sobre os conteúdos específicos e suas relações com a sociedade, com profundo conhecimento sobre os conteúdos da educação e suas relações com a sociedade e as interações entre estas dimensões, para possibilitá-lo a constituir suas possibilidades de atuação.

PROF.18- Um professor crítico que seja atuante em sua comunidade. Que seu ensino seja para formar cidadãos críticos, que consigam transformações sociais contribuindo para a diminuição da desigualdade e avanços nos direitos humanos.

Como podemos notar nesta resposta existe um gradiente de posições mais progressistas que vão desde a visão ainda ingênua de criticidade posta pelo domínio relacional dos conhecimentos biológicos (Prof.8) até a ideia de que a formação precisa ir além da universidade e seus conhecimentos ao ponto de a docência ser compreendida como uma ação político-pedagógica na luta por melhores condições de vida e existência dos seres humanos na sociedade desigual em que vivemos (Prof.18). Entretanto, ao analisar a totalidade das respostas à questão 22 ainda estamos longe de alcançar esse processo humanizador uma vez que a posição dominante dos formadores no curso é de adequação e reprodução dos espaços de formação desarticulados da realidade de ensino escolar. Processo este pautado pela ação individual dos formadores, centrada no conteúdo biológico conceitual e abstrato, cuja licenciatura ainda é concebida como uma complementação técnica do bacharelado, ignorando suas especificidades profissionais e epistêmicas da profissão.

Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber ativo e não morto nos livros ou no empirismo das práticas

não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva [...] A Universidade precisa definir novos objetivos e finalidades a fim de superar o modelo de ensino baseado exclusivamente na transmissão e inculcação nos alunos de informações e conhecimentos prontos. Isso porque, o conceito de formação universitária não se solidifica na mera aquisição e memorização de conhecimentos. A Educação Superior requer um processo formativo que prima pelo desenvolvimento de cidadãos críticos e responsáveis. (BECHI, 2011, p.146)

3.6.2. A condição da formação e seus efeitos para constituição da docência.

Entretanto, ainda parece que estamos distantes desta formação cidadã. Podemos confirmar a visão técnica e bacharelesca dessa formação ao analisar a questão 23 do questionário que buscou compreender como os formadores acreditam que suas aulas contribuem para alcançar sua visão de egresso. O resultado geral é que o curso parece estar distante de um projeto coletivo de FP (CORRÊA, et al., 2011; ODA, 2012; GATTI, 2016), focando-se muito mais na formação bancária do suposto Biólogo do que no desenvolvimento da diversidade de saberes articulados à docência. Assim, como nos documentos institucionais e legais, esta é no máximo é compreendida de forma tecnicista e restrita a prática e ao método de ensino.

De acordo com nossa análise todos os vinte e cinco professores em suas respostas denotam *um olhar restrito à sua disciplina e a ausência de um projeto coletivo de formação* quando falam da relação de suas aulas com a formação do egresso que idealizam. Portanto, não mencionam ações inter, multi ou pluridisciplinares concretas (GATTI, 2016), ou mesmo algum diálogo entre os colegas formadores de distintos departamentos para se alcançar tal egresso, elemento fundamental para a realização de um planejamento em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta sobre a aprendizagem dos estudantes e, ao mesmo tempo, que coloque em pauta sua formação permanente como docente formador (FREIRE, 2005; CUNHA, M.,

2007a; SAVIANI, 2009; ODA, 2012). De forma que “Todo o processo de formação deve ter sentido para quem o realiza, mas também para quem o propõe.” (ENRICONE, 2007, p.154).

Assim, o projeto formativo, o currículo e as concepções dos professores vem demonstrando que existe uma espécie de divisão produtiva fabril na graduação fundada na cultura do silêncio em relação às discussões pedagógicas entre os formadores, fazendo com que cada formador não se questione frente a formação além das atribuições técnicas de sua disciplina não considerando a transgressão de suas fronteiras (CORRÊA, et al., 2011). Essa cultura pode ser explicada tanto pela institucionalização do senso comum pedagógico, que naturaliza e desvaloriza a reflexão pedagógica dos formadores quanto pela burocratização da docência enquanto atividade restrita ao ensino, que é impulsionada pela sobrevalorização da especialização disciplinar e do produtivismo cientificista na instituição operacional.

Assim, de acordo com vinte e três⁵⁶ formadores há indícios de que o papel das aulas é restrito a fornecer subsídios teóricos das disciplinas aos alunos, não concebendo uma maior articulação teórico-prática. Como apontam as falas representativas a seguir:

PROF.2- - Minhas aulas são de conteúdo específico, acho que auxiliam dando uma base biológica forte sobre evolução biológica que deve ser um conteúdo unificador na biologia.

PROF.5- Procuro trazer alguns assuntos, ou exemplos mais atuais, algumas coisas procuro em artigos ou em alguma edição mais recente de um livro.

PROF.7- Dando aos alunos informação aprofundada para que eles tenham um domínio da matéria superior ao que eles vão precisar para ensinar nos cursos fundamental e médio.

PROF.13- Contribui no delineamento do pensamento, em conseguir se expressar na escrita e oralmente. Contribui na formação do pensamento biológico. Também ajuda em formular hipóteses, pesquisa e em delinear trabalhos. Claro que contribui no conhecimento específico das mesmas.

PROF.20- Além do conteúdo geral, eu procuro enfatizar bastante temas

56(PROF.1; PROF.2; PROF.3; PROF.4; PROF.5; PROF.6; PROF.7; PROF.8; PROF.9; PROF.10; PROF.11; PROF.13; PROF.14; PROF.15; PROF.16; PROF.17; PROF.18; PROF.19; PROF.20; PROF.21; PROF.22; PROF.23; PROF.24)

contemporâneo relacionados a disciplina.

Como podemos perceber os professores até tentam expandir o olhar sobre o conteúdo disciplinar, ao buscar atualizá-lo do ponto de vista científico, mas não superam o foco conceitual bancário de um ensino livresco e as fronteiras teórico-abstratas de sua disciplina que, embora até tentem trazer exemplos dos conceitos biológicos em suas pesquisas, não estabelecem vínculos mais concretos com a prática de ensino dos futuros professores (CORRÊA, et al., 2011). É como se a responsabilidade dos professores fosse a de fornecer o acesso ao aluno à disciplina enquanto um compêndio teórico homogêneo e imutável de conceitos, sem vínculos concretos com o meio social e profissional da docência. Portanto, a disciplina não está a serviço da formação de professores, o aluno é que está a serviço da disciplina.

Além disso, apesar de ser mais evidente no Prof. 13, é perceptível a relação das disciplinas com o método científico e a produção científica nas áreas biológicas, devido aos exemplos, referenciais e atualizações realizadas pelos formadores. Tais elementos são extremamente importantes para a qualidade conceitual das disciplinas, mas não é perceptível o mesmo esforço dos formadores na criação de pontes entre suas disciplinas historicamente homogeneizadas à outras disciplinas de referência biológica e/ou às especificidades da docência.

É certo que os professores brasileiros, frente a tudo aquilo que lhes foi imposto autoritariamente, sejam levados, forçados, a precipitarem suas ações e a engolirem conteúdos descabíveis de treinamento (ou domesticação), tendendo ao tecnicismo e à manutenção do status quo. Em outras palavras, aos educadores, ao longo de nossa história, já foram “empurrados” certos programas [...] que dicotomizavam o binômio reflexão-ação, resultando daí a mecanicidade, o imediatismo, a rotina e, portanto, a “inocência” do ato pedagógico. As ações precipitadas, irrefletidas e, sem dúvida, úteis ao sistema opressor, desvinculam o cunho político e a natureza técnica

do ensino e mascaram, quando praticadas, as contradições presentes dentro e fora da escola (SILVA, 1989, p.42)

A preocupação com algum nível de construção destes vínculos entre a reflexão e a ação pedagógica na escola e na universidade só aparece entre treze formadores⁵⁷ que, de forma geral, *centram as reflexões sobre a prática de ensino nas PPCCs*. Que embora possuem grande potencialidade formativa, ainda são concebidas de forma muito instrumental e distantes do campo teórico da pedagogia, além de serem muito pautadas pela idealização do que seria a escola e os alunos da educação básica, sem nenhum vínculo concreto com tal contexto (SILVÉRIO, 2014; PEREIRA, 2016). Por isso as reflexões estão muito pautadas em um senso comum pedagógico sobre o ato de ensinar, este concebido como um praticismo lúdico para facilitar a transmissão conceitual de forma que o conhecimento biológico passa a ser o cerne teórico do processo de ensino-aprendizagem e o objetivo do mesmo. Podemos observar essas características nas falas a seguir:

PROF.1- Sempre tento fazer de alguma forma como “pensem como falariam sobre isto com alunos de ensino médio, com crianças”. Na verdade é um exercício que faço comigo mesma. A gente avança tanto nas leituras, conhecimento profundo e esquece como explicar o mais básico. Acho que é por isso que biólogo não sabe argumentar .

PROF.11- Acredito que ensino teoria, mas a prática do PPCC me permite trabalhar com os alunos questões de Educação de uma forma prática

PROF.14- A minha disciplina contribui mais ou igual. Eu dou aula de x⁵⁸ né. As pessoas que se interessam por ela saem mais preparadas para ela. Na minha disciplina especialmente a gente faz abordagens pro cara pensar em didática, pensando que vai trabalhar em atividade docente, mas o tripé todo está lá. A gente trabalha tudo pesquisa e extensão.... não sei se tem algo muito puxado para a educação.. para a docência não, as três partes andam juntas. Pelo menos é o que eu procuro fazer, se acontece [...]

PROF.24- sempre faço uma relação do que estou ensinando com o que eles vão

57 (PROF.1; PROF.3; PROF.4; PROF.11; PROF.12; PROF.13; PROF.14; PROF.16; PROF.17; PROF.18; PROF.22; PROF.24; PROF.25)

58 Nome de disciplina omitido para assegurar o anonimato dos sujeitos de pesquisa.

ensinar aos seus alunos. Mas acho que só consigo fazer isso porque tenho experiência no ensino fundamental e médio.

PROF.25- Acho que auxiliam com a formação em um conteúdo que será abordado no ensino fundamental e médio e tento através do PCC propiciar uma oportunidade de pensar como transmitir um determinado conteúdo.

Como podemos perceber, falta aos formadores conhecimento teórico-práticos fundamentais a constituição da docência como as contribuições da didática, da psicologia, da sociologia e da filosofia da educação, da formação de professores, da metodologia de ensino e das recentes contribuições de pesquisas no campo da docência universitária (BAZZO, 2007; CUNHA, M., 1999a; 2005a; 2006b; 2007a; 2010a; MOROSINI, 2001; ALMEIDA, 2012; ODA, 2012; CRUZ; BARZANO, 2012; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014.). Por isso, mesmo tentando realizar atividades “diferenciadas” que avançam na relação da formação profissional do licenciando, os formadores da UFSC ainda não conseguem superar o senso comum pedagógico arraigado nas estruturas institucionais e culturais da universidade (BAZZO, 2007; ODA, 2012).

Entretanto, os efeitos destas lacunas vão muito além do processo formativo em si. Silva, Nez e Bitencourt (2012) ressaltam a centralidade da docência universitária na proposição e operacionalização de mudanças no contexto formativo dos cursos de formação de professor e, portanto, nos efeitos desta formação sobre o contexto da educação básica. Para tanto, as autoras designam ao professor universitário o papel de ressignificar os conhecimentos científicos apreendidos durante a formação inicial em relação direta com a análise crítica da realidade concreta fazendo articulações entre o ambiente universitário e o mundo profissional e social dos professores de Ciências e Biologia.

Portanto, o professor universitário não é apenas o detentor e transmissor do conhecimento de referência, como aponta o senso comum pedagógico, ele também seria um orientador em diálogo junto a seus estudantes mediados na e pela realidade concreta. É a partir da natureza desafiadora de sua prática docente que emerge a importância da didática e da metodologia do ensino universitário, além dos pressupostos e fundamentos da psicologia, sociologia e filosofia da educação, que se fazem indispensáveis para a proposição de um processo formativo coerente com a formação humana. Este é um dos elementos que revelam a necessidade de uma maior preocupação com a

formação político pedagógica do professor universitário (PIMENTA, ALMEIDA, 2009; 2012) e que, portanto, nos faz olhar para a graduação com essa preocupação.

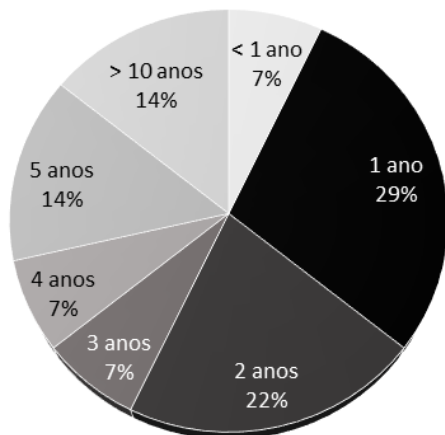
É preciso compreender que mesmo em cursos de formação de professores da educação básica os formadores nem sempre possuem uma constituição profissional específica para docência, na medida em que sua formação pedagógica é lacunar no que se refere aos conhecimentos científicos de referência pedagógica (PIMENTA, ALMEIDA, 2009; SILVA, NEZ, BITENCOURT, 2012) que como nosso estudo aponta, em parte é pela sua formação inicial. Assim, os “[...] professores formadores ensinam a ensinar na educação básica do mesmo modo como lhes foi ensinado na educação superior, caracterizando, um ciclo contínuo, remetendo na educação básica as mesmas carências da educação superior.” (SILVA, NEZ, BITENCOURT, 2012, p.7). É nessa lógica que percebemos que, além da lacuna formativa sobre os conhecimentos de referência pedagógica dos formadores, reproduzida pelo viés do curso bacharelesco, a experiência na educação básica parece ter sido fundamental para se propor alternativas pedagógicas (prof.24).

Abriendo um parêntese na análise da questão 23 e tomando a questão número 2 do questionário como uma análise complementar, buscamos averiguar se os formadores do curso haviam atuado na educação básica. A partir destes dados podemos compreender porque são poucos os formadores que buscam realizar alguma reflexão sobre o ato de ensinar com os licenciandos. De acordo com os resultados apontados no gráfico da figura 8, dos professores que responderam ao questionário, 46% não tiveram nenhum contato com a escola em sua formação inicial, sendo que dos 54% que atuaram na escola, apenas 43% possuem uma experiência de no mínimo três anos no contexto. E ainda, muitos professores que fizeram licenciatura ainda contabilizaram neste tempo seu período de estágio, o que reduz ainda mais sua real experiência profissional na escola.

É por isso que acredito que os formadores possuem pouca proximidade concreta com o contexto escolar, que associada a formação pedagógica lacunar dificulta a proposição de discussões mais significativas em suas disciplinas (FREIRE; FERNANDEZ, 2015), o que é coerente com a ideia de uma universidade operacional. Instituição esta que, isolada do meio que a sustenta, dificulta o planejamento e o desenvolvimento de um projeto formativo verdadeiramente

comprometido com a educação básica. Esse processo também ajuda a explicar a descontextualização da FP como um elemento presente tanto na fala dos formadores, nos documentos quanto na posição dos professores da RMEF (ROCHA, 2013).

Figura 8 - Gráfico da porcentagem de tempo de atuação dos formadores como professores da educação básica declarada na questão



Fonte: Próprio autor.

Portanto penso que a FP não está preparando os professores para o enfrentamento da realidade educacional brasileira. É perceptível que, devido à sua formação profissional tecnicista e bacharelesca, os professores da educação básica da RMEF não estão conseguindo compreender e superar a cultura escolar e suas múltiplas variáveis e condicionantes (ROCHA, 2013). De forma que os professores, na maioria das vezes, têm cedido seu direito constitucional à sua liberdade pedagógica (BRASIL, 1989) e aceitado a força ideológica e opressora do estado neoliberal brasileiro que, assim como na universidade, impõem condições de trabalho e formas específicas de desestruturação e controle da ação docente em prol da formação do capital humano (CHAUÍ, 2001; ROCHA; MAESTRELLI, 2014; 2015). Levando em consideração as lacunas do processo formativo acadêmico-profissional, não é de se estranhar que,

O professor, quando vai iniciar sua carreira profissional, tem, com certa frequência, um

choque de realidade [...] consideram que sua própria inexperiência, as classes numerosas e heterogêneas e o despreparo dos alunos para conviver em situações de liberdade, além de apatia e desmotivação de alguns, são obstáculos que exigem preparação para serem superados (KRASILCHIK, 2008, p.176, grifo nosso).

O choque entre a teoria e a prática docente provida de uma formação pouco atenta às demandas escolares concretas, somado a um contexto escolar físico, institucional, político e profissional defasado e sucateado (KRASILCHICK, 2000; VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002), e o crescente controle e exigência sobre os professores pela qualidade técnica da ação educativa (PIMENTA; GHEDIN, 2002), acaba por gerar uma situação de exclusão alienante, em que a prática pedagógica estaria dissociada da reflexão teórico-crítica alienando professores e alunos em direção a uma concepção burguesa de docência e existência (FREIRE; SHOR, 2011 PIMENTA; GHEDIN, 2002; SMYTH; 1992; 1993; VAN MANEM, 1977; RIGOLON, 2008).

É a partir do número restrito de professores universitários do curso com alguma vivência escolar que podemos retornar à questão 23 e compreender porque somente onze formadores⁵⁹ de alguma forma buscam *estabelecer um ensino mais dinâmico e relacional ao contexto escolar reconhecendo a dimensão teórica dos conhecimentos pedagógicos da docência*. De acordo com esses formadores:

PROF.9- Busco sempre dar conteúdos com sugestões que favoreçam a forma de ensinar e principalmente nas aulas práticas, estimulando a criatividade para possibilitar conhecimentos práticos com métodos baratos e acessíveis, seja em termos de condições de infraestrutura precária, seja em condições de limitação humana física. (Referindo-se as condições da escola básica)

PROF.10- Qualquer tema pode ser usado para reflexão e discussão. Não acho que devemos entregar um modelo de conteúdo pronto e formatado. Ofereço discussão prévia sobre o que estudar e como será feito. Tento ver o interesse dos alunos e quais motivações eles sentem para continuar estudado. As aulas têm espaço para discussões e o conteúdo a ser trabalhado é dosado conforme este

59 (PROF.7; PROF.9; PROF.10; PROF.15; PROF.16; PROF.17; PROF.18; PROF.19; PROF.21; PROF.23; PROF.24).

<u>andamento.</u>
PROF.16- <u>Não sei se contribuem (as aulas). Eu tento. Mas não há garantias nos processos educativos. Acho que, ao discutir a nossa responsabilidade como “formados nunca formados”, como privilegiados pela nossa formação superior numa instituição pública, a importância da escola numa sociedade como a nossa, busco empoderar os futuros professores debatendo a importância de sua autonomia e dos papéis possíveis que estes podem assumir. Além disso, ao proporcionar uma imersão, ainda que inicial, em diferentes abordagens metodológicas de ensino, creio que contribuo para que estes entendam pluralidade de pensamentos, as diversas “agendas” que as linhas buscam articular para a sociedade.</u>
PROF.19- <u>Tento fazer com que na disciplina X⁶⁰, os alunos reflitam sobre o que significa e a importância de ensinar algo a alguém.</u>
PROF.23- <u>PROF.23- Procuo trazer muitos exemplos do cotidiano em minhas aulas e avaliações para que os alunos discutam as situações, agregando posteriormente o conhecimento específico da disciplina.</u>

Portanto, parece consenso entre estes professores que as disciplinas podem ter potencialidades maiores do que a mera reprodução do conteúdo conceitual, abordando os contextos sociais diversos e a realidade educacional brasileira de forma dialógica e significativa aos futuros professores (CORRÊA, et al., 2011). Percebemos nestas falas uma prioridade das finalidades educativas dos professores frente ao conteúdo em si, o que inverte a lógica bacharelesca, trazendo a verdadeira importância dos conhecimentos de referência biológica na formação dos licenciandos. O que contribui de fato para que na formação se inicie um processo de construção de saberes político-pedagógicos gestados no enfrentamento da realidade concreta da escola. O que reduz não só o impacto durante a inserção profissional dos futuros professores, como os prepara para melhor resistir, planejar e transformar realidade educacional e os processos formativos que nela se desenvolvem.

Além disso, do ponto de vista da docência universitária, tais posicionamentos, mesmo ainda em grande parte restritos à formadores de disciplinas de referência pedagógica, representam uma resistência esperançosa ao senso comum pedagógico e que, portanto, precisam ser exaltados e divulgados como a prova de que alternativas são possíveis

60 Nome de disciplina omitido para assegurar o anonimato dos sujeitos de pesquisa.

desnaturalizando a lógica já burocratizada da docência universitária. É tomando por base um pensamento político-pedagógico dialógico e aberto a autocrítica e à mudança que a docência universitária se abre a possibilidade de ser uma visa humanizadora tanto dos graduandos quanto dos formadores em si.

Não existem receitas prontas quando a intenção é quebrar o ciclo reprodutivo de uma universidade desumanizadora, entretanto, sabemos por este e muitos outros estudos, que a graduação é um espaço/tempo crítico para iniciar este processo. É com esta perspectiva que no próximo e último item do capítulo três buscamos trazer algumas contribuições para se pensar possíveis alternativas ao curso de graduação em Ciências Biológicas hab. licenciatura de forma a contribuir com as discussões em seus próximos movimentos de reforma não só curricular, mas espero eu, formativa. Portanto, parece consenso entre estes professores que as disciplinas podem ter potencialidades maiores do que a mera reprodução do conteúdo conceitual, abordando os contextos sociais diversos e a realidade educacional brasileira de forma dialógica e significativa aos futuros professores (CORRÊA, et al., 2011). Percebemos nestas falas uma prioridade das finalidades educativas dos professores frente ao conteúdo em si, o que inverte a lógica bacharelesca, trazendo a verdadeira importância dos conhecimentos de referência biológica na formação dos licenciandos. O que contribui de fato para que na formação se inicie um processo de construção de saberes político-pedagógicos gestados no enfrentamento da realidade concreta da escola. O que reduz não só o impacto durante a inserção profissional dos futuros professores, como os prepara para melhor resistir, planejar e transformar realidade educacional e os processos formativos que nela se desenvolvem.

Além disso, do ponto de vista da docência universitária, tais posicionamentos, mesmo ainda em grande parte restritos aos formadores de disciplinas de referência pedagógica, representam uma resistência esperançosa ao senso comum pedagógico e que, portanto, precisam ser exaltados e divulgados como a prova de que alternativas são possíveis desnaturalizando a lógica já burocratizada da docência universitária. É tomando por base um pensamento político-pedagógico dialógico e aberto a autocrítica e à mudança que a docência universitária se abre a possibilidade de ser uma visa humanizadora tanto dos graduandos quanto dos formadores em si.

Não existem receitas prontas quando a intenção é quebrar o ciclo reprodutivo de uma universidade desumanizadora, entretanto, sabemos por este e muitos outros estudos, que a graduação é um espaço/tempo crítico para iniciar este processo. É com esta perspectiva que no próximo e último item do capítulo três buscamos trazer algumas contribuições para se pensar possíveis alternativas ao curso de graduação em Ciências Biológicas hab. licenciatura de forma a contribuir com as discussões em seus próximos movimentos de reforma não só curricular, mas espero eu, formativa.

3.6.3. Possibilidades e alternativas para a constituição da docência humanizadora: pressupostos e reflexões sobre a formação de professores.

A fim de implementarmos um movimento de resistência à reprodução da universidade operacional globalizada e viabilizarmos a constituição de uma Universidade popular regional e localmente significativa, cuja finalidade maior está no desenvolvimento e na formação humana, é necessário muito mais que um rearranjo do conhecimento disciplinar que fragmenta para especializar. É preciso mudar a lógica moderna de uma análise sincrônica utilitarista para uma análise diacrônica humanizadora da realidade concreta (PEREIRA, 2014). E para isso, devemos questionar os fundamentos empírico-indutivistas dos conhecimentos que são produzidos e disseminados na universidade (GONÇAVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2007), reunindo pelo trabalho, enquanto categoria fundante, a reflexão teórica e a reflexão prática, solidariamente posta sobre os problemas e a ação sociopolítica e profissional humana. De forma que a Educação Superior possa transcender o tecnicismo e o economicismo implícito e explícito em suas forças produtivas para possibilitar, que a FP formal para a educação básica e informal para a docência universitária na graduação seja um dos eixos de desconstrução do ciclo desumanizador da sociedade brasileira (RODRIGUES, 2016).

Concordo com Freire, (1962) e Moreira (1995) ao ressaltarem que a FP necessária à constituição de uma escola de qualidade democrática e ético-crítica necessita de educadores universitários que cumpram sua função como intelectuais orgânicos, ilustrando coerentemente um ser e quefazer docente ético e justo na criação de

pontes entre a universidade e a escola (FREIRE, 1962; 2005; MOREIRA, 1995;). Desta forma partimos da ideia de que a universidade e o curso de graduação de Ciências Biológicas hab. Licenciatura de fato não podem estar centrados na formação especializada de pesquisadores, o que implica à um currículo reduzido aos conteúdos disciplinares absolutos da área biológica e a um praticismo sobre o ensino.

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p.1375)

Portanto, é necessário ir além. É preciso que a universidade se entenda como espaço produtor de saberes e não apenas de competências técnicas ou de conhecimentos abstratos (PIMENTA; GHEDIN, 2002; TARDIF, 2002; ANASTASIOU, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Saberes que, ao mesmo tempo são voltados ao avanço da arte, da ciência e da cultura, comprometidos com a criação de vínculos entre a realidade concreta, a justiça e a igualdade social, tornam-se uma síntese consciente do enfrentamento dos sujeitos em formação permanente diante de uma realidade profissional e social complexa (MOREIRA, 1995; FAVERO, 1995; FREIRE, 2005; 2007). Desta forma, não se pode separar a dimensão técnica da ciência, da arte e da cultura do processo de humanização. É preciso compreender tais conhecimentos implicados politicamente em benefício solidário à coletividade. Nessa lógica para Moreira (1995) e Fávero (1995) tanto a pesquisa quanto o ensino articulados a extensão na graduação não podem ser apenas subprodutos burocratizados da universidade operacional. Através de seu viés dialético e dialógico, a docência universitária precisa ser gestada nos

cursos de formação de professores como uma ação essencialmente transformadora. Práxis constituinte de saberes necessários à construção de uma universidade e de uma escola que supere a excelência técnica e alcance, finalmente, a excelência humana enquanto permanente busca sociohistórica e cultural. Nas palavras de Almeida e Pimenta (2011),

[...] formar profissionais competentes e sintonizados com as demandas do mundo atual, que tenham senso de justiça social e uma identidade profunda com a cidadania democrática, é tarefa que exige muito mais desses professores do que repassar os conteúdos de sua área de especialização *stricto sensu*. (PIMENTA, ALMEIDA, 2011, p.7)

Para Carvalho e Gil-Pérez (1993) é preciso romper com a identidade bacharelesca e as visões simplistas desta sobre o ensino de Ciências e Biologia, concebidos de forma restrita à transmissão mecânica do conteúdo. Na perspectiva da racionalidade técnica de FP não são desenvolvidos saberes individuais e coletivos que ampliem a capacidade político-pedagógica dos futuros professores em mobilizar conceitualmente e transdisciplinarmente os conteúdos sobre e na realidade concreta e cotidiana, ressignificando os conhecimentos e produzindo outros. Para os autores o essencial é que todo o trabalho docente e o processo de ensino aprendizagem tanto na educação básica quanto na educação universitária, sejam processos coletivos de produção de saberes, garantindo uma maior compreensão e inserção dos sujeitos e de suas práticas sociais na realidade concreta, desconstruindo o senso comum pedagógico e a desvalorização posta sobre a docência, de forma a suscitar à pesquisa educacional e à formação permanente de todos os sujeitos nela envolvidos, sejam eles formadores ou licenciandos.

É nesta lógica que concordo com Hoffmann (2016) ao apontar a importância de programas de acesso e permanência no Ensino Superior, e de valorização docente como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), além de políticas públicas que, mesmo insuficientes e em menor escala, perpassam pela valorização das condições de trabalho e salarial dos professores de todos os níveis de ensino. Tais políticas tem a potencialidade de nos trazer reflexões, experiências e modelos formativos pautados em pressupostos alternativos à formação bacharelesca da racionalidade técnica.

Precisamos criar uma nova cultura acadêmica no interior da universidade operacional que recupere seu valor enquanto instituição social democrática e que valorize o trabalho docente coletivo na busca pela construção da autonomia universitária frente à determinação consciente de seu projeto de formação (SILVA; URSO-GUIMARÃES, 2009; ANASTASIOU, 2012).

Dentro destes parâmetros, os cursos de graduação precisam considerar a formação com primazia, e não como o resultado casual de um conjunto de disciplinas homogêneas ofertadas pelo departamento. De forma que os formadores, em conjunto a seus estudantes, possam desenvolver uma postura crítica, autônoma, política e transformadora frente ao conhecimento, superando o cientificismo e a especialização estreita em prol de uma docência que tenha como parâmetro a melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade (ALMEIDA; PIMENTA; 2011). Portanto, uma formação que,

“[...] lhes permita interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas, estimule a discussão, desenvolva metodologia de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; mobilize visões inter e transdisciplinares sobre fenômenos e aponte e possibilite a solução de problemas sociais (ensinar com extensão). (ALMEIDA, PIMENTA, 2011, p.22- 23)

Penso ser importante destacar que já existe no curso um movimento neste sentido. Ao responder à questão 22 do questionário, que trata da visão de egresso do curso de licenciatura, o Prof.16 evidenciou uma posição formativa de grande sensibilidade humanizadora. Posição esta, que enquanto um inédito viável ao coletivo de formadores do curso, traz esperança ao oferecer alguns parâmetros formativos junto aos licenciandos de grande relevância frente à resistência ao projeto desumanizador da educação nacional. De acordo com o PROF.16 o egresso seria alguém que,

“[...]conheça muitas propostas de abordagens educacionais. Que compreenda a história destas abordagens. Que entenda o porquê destas

propostas, seus objetivos, sua forma de pensar os educandos e o papel dos educadores. Que, ao compreender isso, escolha conscientemente o que desenvolverá como educador. Que consiga articular esta escolha com os conhecimentos de ciências naturais e biologia nos diferentes espaços de atuação. Que entenda que sua prática precisa ser pensada e reavaliada constantemente. Que entenda que o exercício de se formar não para ao sair da graduação e, por isso, seja alguém que estude e reconheça a importância do seu papel como intelectual que não para nesta formação. Que seja sensível ao público com o qual trabalha, que o conheça, que busque a construção de conhecimentos com eles, que os ajude e se ajude a crescerem como humanos na relação educativa. Que pense o ensino de ciências e biologia como processo de formação humana e não de formação para as ciências e biologia como fim em si mesmas [...]"

Claro que o egresso relatado pelo formador é uma potência e, portanto, conseguir alcançá-lo remete à reflexões, embates e propostas ousadas que demandarão muita discussão e processos formativos coletivos diante dos problemas, obstáculos e concepções epistemológicas e pedagógicas. Além é claro, da percepção que o projeto do curso não pode ser desenvolvido sem a participação de todos os professores do mesmo, como o resultado de uma política de cima para baixo. O projeto do curso não pode ser apenas um arranjo e rearranjo curricular. Tal proposta precisa ser em si, um processo permanente de qualificação dos sujeitos nela envolvidos diante de uma finalidade democraticamente tensionada e delimitada pelos formadores partícipes.

É com a tentativa de contribuir para essas discussões que apresento quatro pressupostos e oito saberes que são fundamentais à FP comprometida com o desenvolvimento de pontes entre o que está posto e a docência humanizadora no curso. Para tanto, inspirados no referencial freireano, tomo as contribuições de Santiago e Batista Neto (2011), dentre outros autores, para garantir uma FP que priorize a humanização de todos os sujeitos nela envolvidos, seja esta inicial, continuado ou permanente.

O primeiro pressuposto é que *a formação precisa se fundar na problematização da realidade*. “Problematizar é tomar a educação e seu projeto cultural, histórico e socialmente situado como objeto sobre e a partir do qual reflete o educador em formação.” (SANTIAGO, BATISTA NETO, 2011 p.9). Portanto, a realidade concreta compreendida como um devir, ou seja, um processo aberto, incompleto e em constante transformação torna-se o agente mediador dos processos formativos tanto de formadores universitários quanto de educandos na constituição de sua docência. O que requer de ambos um pensar global-local, uma reflexão vigilante, rigorosa e ético-crítica das contradições que emanam da realidade desigual em que vivem os seres humanos induzindo uma ação sempre em direção a construção de posições éticas, solidárias e justas através da docência.

Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor e algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. Não vale um discurso bem articulado, em que se defendem o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito. A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravía e vira autoritarismo. (FREIRE, 2014b, p.45-46)

Para estabelecer esse compromisso com a natureza formativa da docência, é que se faz necessário o segundo pressuposto da formação de professores mediada pela realidade concreta, **a capacidade de escuta do outro como o fundamento do diálogo entre educador-educando no e com o mundo.** O outro aqui não é visto simplesmente como um diferente, mas também dialeticamente igual por sua vocação humana em humanizar-se. Nessa perspectiva dialógica e dialética não é possível humanizar-se sozinho, pois enquanto seres inconclusos nossa consciência sobre o mundo sempre é individual e parcial, ou seja, temos acesso a compreensão de apenas uma parte muito específica do mundo e quanto mais estou disposto a analisá-lo a partir de múltiplos olhares, inclusive divergentes ao meu, mais estou apto a compreendê-lo mais rigorosamente em direção histórica a sua plenitude. Identificando assim, suas belezas, contradições e os problemas e obstáculos que limitam a capacidade humana e causam o seu sofrimento. É nessa lógica que o diálogo se impõe eticamente como um convite à humanização; como pressuposto filosófico dos processos de constituição dos sujeitos, tanto do ponto de vista profissional quanto humano, como um método de análise político pedagógica e de investigação e produção curricular.

De acordo com Pinto (1993) aí está a tese fundamental da teoria pedagógica crítica, de que no processo educativo não há uma desigualdade essencial entre dois seres (educador e educando), mas o que de fato ocorre é um encontro amistoso, porém perturbador, pelo qual as diferenças de um e de outro os auxiliam a se educar reciprocamente. Portanto, o ser docente não se faz apenas com capacidade da fala e o domínio do conteúdo a que busca ensinar, mas principalmente com a escuta do outro, para que o educador possa compreender a visão de mundo dos educandos e traçar assim as pontes necessárias à uma compreensão mais rigorosa sobre o mundo em que vivem ambos, proporcionando neste processo de reconhecimento coletivo da realidade à conscientização.

Portanto, o desafio para instituições e profissionais formadores de professores, para além da compreensão é a inclusão nas suas agendas e planos de trabalho de práticas de escuta dos desejos, possibilidades, limites e inquietações, para a escuta além verbal, valorizando as diferentes linguagens e gestos. Em outras palavras, no campo da educação, da formação de professores/as e da docência a escuta está

circunscrita no âmbito dos saberes necessários à prática educativa, nos gestos como um saber docente, logo como algo a ser, não só aprendido e apreendido, mas exercitado nos processos de formação docente.[...] Portanto, o escutar como um saber indispensável ao trabalho docente, na pluralidade de modos, significa o exercício do falar com. É falar como disponibilidade permanente para a abertura à fala do outro e não apenas como capacidade auditiva. É uma atitude e um conteúdo da prática educativa, generosa, edificante do respeito recíproco de educador e educando, um ir e vir, um reconhecimento do direito à fala e à escuta. É o exercício da prática dialógica (SANTIAGO, BATISTA NETO, 2011 p.12).

Entretanto, não podemos partir de uma realidade e de um outro abstrato, nem sermos ingênuos ao mitificar o processo de transformação da sociedade desigual para à sociedade que queremos. Devemos sim é partir sempre de sujeitos reais em um problemático mundo concreto, de forma que sua historicidade é o elemento que dá concretude ao sofrimento humano e a materialidade da luta enquanto processo. Revelando assim, a necessidade da permanente vigilância que se faz necessária à formação permanente de professores. Um cuidado capaz de fazer com que os educandos se reconheçam no contexto escolar, mesmo durante sua formação inicial na universidade, identificando suas contradições e traçando coerentemente ações político-pedagógicas que permitam a resistência e a transformação da realidade a partir da luta coletiva dos oprimidos em direção ao seu ser mais. A partir do reconhecimento da inconclusão humana e da concretude do mundo, a busca pela transformação toma-se um permanente processo de humanização e nunca um ponto de chegada definitivo, pois a história e a cultura enquanto resultado do enfrentamento do ser humano no e com o mundo não possuem limites delimitados.

É a partir dessa lógica que se toma o terceiro pressuposto necessário à uma formação de professores crítico transformadora. **Conceber o tempo como uma dimensão fundamental para a materialidade das lutas frente às políticas educativas e a constituição da intencionalidade e resistência escolar.** “Em uma palavra, a formação de professores/as, o movimento da escola e o

exercício profissional estão assentados na temporalidade e espacialidade como objeto de reflexão crítica e prática pedagógica. ” (SANTIAGO, BATISTA NETO, 2011 p.13). De forma que a prática pedagógica, enquanto luta social por uma sociedade mais justa e igualitária, não se torne a responsabilidade de um único educador, ou mesmo de seu campo disciplinar, mas que sua posição de resistência possa somar-se na luta dos demais agentes escolares e universitários, pautando-se em um olhar histórico frente ao presente, criando a esperança frente à possibilidade de mudança no futuro. Portanto, a compreensão da temporalidade da escola/universidade, das práticas pedagógicas, dos processos formativos, e da transformação social passa a ser um saber importante para a formação de profissionais e sujeitos conscientes de seu papel sociopolítico e político-pedagógico no mundo.

O último pressuposto está na **relação dialógica como a expressão da amálgama entre teoria e prática na concretude de uma concepção humanizadora de formação**. Aqui, Santiago e Batista Neto (2011) indicam a necessidade de compreender o processo dialógico como um conjunto de práticas pedagógicas que garantam a horizontalidade necessária às trocas e ao respeito frente à visão de mundo dos educandos, mesmo está sendo imersa no senso comum. Respeito que deve se fundar na compreensão de que toda e qualquer compreensão, mesmo às incoerentes e confusas, possui uma base empírica e são resultado de um processo gnosiológico de produção de conhecimento, cuja lógica reflete não apenas uma visão de mundo, mas uma forma de conceber-se no mundo.

Por isso o respeito a concepção dos alunos, e também dos colegas aliados ou não, porquê alienados às forças hegemônicas, deve ser compreendida como um processo de problematização destas visões dentro de parâmetros de horizontalidade, para que o educando passe a ser um agente ativo e questionador da produção e ressignificação de seus conhecimentos e comportamentos superando a mera reprodução do senso comum ao compreender-se como sujeito produtor da cultura. Portanto, o conteúdo escolar não seria uma doação bancariamente posta sobre a mente dos educandos, mas um recurso epistemológico, político e cultural na análise problematizadora da realidade, tendo em vista a denúncia-conscientização-anúncio de sua situação existencial no e com o mundo. Essa horizontalidade demanda da formação de professores e seus agentes uma coerência dos educadores formadores que enquanto intelectuais, precisam ser curiosos, críticos e criativos frente ao processo

educativo em que estão implicados e cuja intenção pretende à construção democrática da autonomia (ENRICONE, 2007).

Afim de expressar estes parâmetros, baseados em Carvalho e Gil-Pérez (1993) propomos um conjunto de oito saberes aqui adaptados às atuais contribuições do campo de formação de professores a ser desenvolvidos para melhor articular a formação à processos investigativos que potencialmente possam superar a identidade bacharelesca, o pensamento espontâneo e o senso comum pedagógico e positivista dos futuros professores e de sua atividade político pedagógica.

Em primeiro lugar o futuro professor precisa *compreender* com mais rigor e profundidade a matéria a ser ensinada, o que não corresponde ao domínio mecânico e fragmentado restrito ao conteúdo conceitual. Com isso, não estamos querendo dizer que é uma questão de aumentar a quantidade de conceitos disciplinares, mas de melhor selecionar a qualidade e a relevância contextual dos mesmos. É preciso que em cada área de conhecimento os futuros professores conheçam os principais problemas que originaram os campos científicos, seus obstáculos epistemológicos, suas orientações metodológicas, seus critérios de validação e legitimação sociocientífica. Portanto, é preciso construir uma ponte entre o campo disciplinar, a tecnologia e a sociedade para se compreender criticamente suas principais articulações e contradições na contemporaneidade.

Associado a construção dos conceitos e das bases epistemológicas que os subsidiam, o futuro professor de Ciências e Biologia deve de forma crítico-reflexiva ter a capacidade de seleção de quais conteúdos irão compor seu **projeto formativo** na escola, o que implica na consciência de seus objetivos político-pedagógico e que, portanto, precisam ser mais discutidos junto aos sujeitos em formação, possibilitando uma visão aberta a questões sociocientíficas e à possíveis aprofundamentos futuros. Para tanto, a própria disciplina de conhecimentos de referência biológica, precisa estar à serviço da formação docente e não ao contrário. O que exige um olhar dos formadores que supere a visão da reprodução acadêmico-disciplinar, selecionando e adequando os conhecimentos que são pertinentes de cada formação, área e atividade pedagógica da educação básica, de forma a explicitando claramente a relação dos conteúdos com o ensino dos mesmos.

Logo, demanda-se uma readequação das disciplinas a um novo paradigma, distinto da ideia de que quanto mais conteúdo melhor é a formação. É preciso superar o senso comum pedagógico e a ideia clássica de que o sujeito sai da formação inicial pronto para dar aulas ao apreender competências técnicas sobre conteúdos e técnicas de ensino, o que está a anos luz da realidade. É preciso compreender a formação inicial de professores como um espaço introdutório produtor de saberes docentes mais amplos, que permitam que se avalie, critique e se supere as competências profissionais. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.132). É preciso reconhecer os limites da formação inicial para torna-la mais clara e significativa aos sujeitos que iram formar e desenvolver a docência, possibilitando que cada licenciando e formador, em diálogo, construam permanentemente sua identidade pedagógica (LOBO BAPTISTA, 2018). Processo este que se dá através de processos investigativos e colaborativos baseados no delineamento de situações gnosiológicas frente a compreensão relacional, ativa e crítica dos objetos de ensino inerentes às Ciências Biológicas no mundo.

É através destes Saberes transdisciplinares vivos na realidade concreta associados a processos educacionais que se possibilita a produção, pelos professores em formação, de novos saberes docentes político pedagogicamente engajados no enfrentamento das transformações sociais, culturais e sociocientíficas da sociedade expressas também na escola (CARVALHO, GIL-PÉREZ, 1993; FREIRE, 2005; 2007; 2011a).

Em segundo lugar é preciso questionar os modelos de docência espontâneos de professores baseados no senso comum pedagógico. Já há algum tempo se sabe no campo de formação de professores que as atitudes, comportamentos e concepções de professores sobre o ensino não se iniciam na formação universitária, mas sim em sua longa formação básica, ainda enquanto alunos (CARVALHO, GIL-PÉREZ, 1993; MARCELO GARCIA, 1999). Compreende-se que devido a esta formação ser baseada em vivências e experiências que se adquirem de forma não reflexiva, naturalizam-se posições, práticas e sujeitos ambientados na estereotipização da escola. Essa naturalização torna-se um obstáculo à formação inicial, que desarticulada da realidade profissional e da escola ignora a possibilidade de superação de tais concepções estereotipadas, o que corresponde a aceitação conservadora e acrítica da cultura escolar antes mesmo de o sujeito nela atuar como professor.

Afim de mudar essa condição, Carvalho e Gil-Pérez (1993) evidenciam a necessidade de a formação inicial questionar a visão simplista do que é o processo educativo, o diferenciando do comunicado mecânico de alguns conhecimentos científicos; questionando a visão simplista da ciência e do trabalho científico; a redução do aprendizado das ciências a conceitos relatados, ignorando a dimensão sócio histórica dos mesmos; a aparente dificuldade de aprendizagem em ciências como algo natural a natureza da disciplina, excluindo-se sujeitos aparentemente não aptos a compreendê-la; a associação das dificuldades de aprendizagem apenas aos alunos e sua realidade social e familiar ignorando a possibilidade de obstáculos estarem no próprio processo de ensino e em sua avaliação; e por fim, questionar o autoritarismo explícito ou oculto, que impede o reconhecimento do outro como um potencial agente transformador da existência humana, concebendo de forma reducionista a prática pedagógica à um conjunto de ações burocratizadas, mecânicas e opressoras dos sujeitos potência.

Em terceiro lugar possibilitar ao futuro professor uma maior proximidade com os conhecimentos de referência pedagógica da Educação e do Ensino de Ciências. É a partir da organicidade da fundamentação teórica disciplinar da biologia e das ciências da educação, Pedagogia e das contribuições do campo de Ensino de Ciências e Biologia que a futura prática político-pedagógica do professor enquanto práxis social educativa é capaz de ser a expressão do professor enquanto um intelectual orgânico capaz de compreender, delinear e acompanhar processos formativos no Ensino de Ciências e Biologia da Educação Básica.

O que aponta para um direcionamento pedagógico não apenas em disciplinas de base epistemológica das ciências da educação e pedagogia, mas também das disciplinas de base epistemológica das Ciências Biológicas. Ambas associadas na construção de um fazer rigoroso e crítico que é capaz de instrumentalizar os professores em formação à conceber, de forma consciente e orientada, processos formativos. Para tanto, é necessário que o futuro professor seja capaz de reconhecer seus alunos, como sujeitos plenos e que, portanto, não os conceba como objetos de seu fazer. Os alunos em qualquer nível de ensino que seja, detêm conhecimentos próprios que podem ser tanto obstáculos quanto potencialidades pedagógicas. Assim, é exigido do futuro professor um conhecimento amplo sobre os processos de aprendizagem e sua relação com o contexto sociopolítico de seus alunos.

É preciso reconhecer que os alunos aprendem significativamente ao construir seus conhecimentos em articulação aos contextos sociocientífico em que vivem articulados à processos investigativos diante de situações problema, possibilitando uma aprendizagem significativa não só do ponto de vista individual, mas comprometida com a organização societária.

Em quarto lugar para delinear processos de resistência e pontes em direção à um possível inédito viável crítico transformador da escola básica e de seus sujeitos (FREIRE, 2005), o futuro professor precisa superar a dicotomia entre quem ensina e quem produz conhecimento, de forma a compreender e analisar criticamente a escola concreta e o ensino que nela se estabelece (CARVALHO, GIL-PÉREZ, 1993). Para tanto, os futuros professores precisam compreender durante sua formação que toda mudança na escola e em sua cultura é uma conquista coletiva e que, portanto, leva tempo necessitando de um conjunto de investigações capazes de delinear propostas de ação transformadora. Investigações individuais e coletivas que denunciem as limitações e intenções habituais de currículos enciclopédicos, práticas de ensino reducionistas e bancárias, avaliações terminais e pontuais limitadas a aspectos conceituais voltadas a formação de capital humano e às dinâmicas de organização institucional burocráticas e individualizadas, que minam o reconhecimento do professorado enquanto classe.

Em quinto lugar Carvalho e Gil-Pérez (1993) apontam que a formação inicial precisa instrumentalizar os futuros professores à criar atividades capazes de gerar aprendizagem significativa de questões sociocientíficas e situações problema presentes na realidade concreta em que vivem os alunos. Logo, os autores apontam que quando a aprendizagem se associa à processos de investigação de situações problema cria-se condições para um estudo qualitativo que, ao basear-se em um tratamento científico, pode auxiliar na criação de hipóteses, análises críticas e estratégias de ação e resolução de tais problemas. A criação e ressignificação de conhecimentos científicos nos processos investigativos podem configurar processos de síntese que não só potencializam o processo de aprendizagem significativa como também podem possibilitar ações transformadoras frente às problemáticas analisadas e estudadas coletivamente pelos educandos e educadores corroborando a unidade denúncia-anúncio da práxis político pedagógica (FREIRE, 2005).

Em sexto lugar o professor precisa estar preparado para o inédito, de forma a orientar e organizar suas atividades de ensino

coerentemente aos objetivos de aprendizagem propostos em uma realidade cambiante. Para tanto, é necessário clareza, organização e coerência entre o que se propõe e o que se faz em sala de aula valorizando as contribuições dos alunos a partir de sínteses e reformulações e estando aberto às situações desconhecidas que podem ocorrer durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim, Carvalho e Gil-Pérez (1993) apontam a necessidade de criar um ambiente produtivo, respeitoso e democrático, capaz de problematizar a realidade a partir de processos investigativos abertos e comprometidos com a formação dos estudantes. Entretanto, devido a forma mecânica e transmissiva com que a docência se desenvolveu sócio historicamente, tanto na escola como na universidade, os futuros professores não estão sendo preparados para a complexidade das atividades docentes nem para as incertezas do contexto em que ela ocorre e se desenvolve, muitas vezes silenciando tais situações e sujeitos. É preciso que a formação seja repensada não apenas para superar a burocratização da docência escolar, mas também a docência universitária.

Em sétimo lugar é preciso saber avaliar. Os autores apontam que o processo avaliativo deve auxiliar o processo formativo e não apenas diagnosticar pontualmente o nível de memorização conceitual dos alunos. Além disso, o processo de avaliação requer instrumentos que não só tragam informações sobre a aprendizagem dos alunos, mas sobre o processo de ensino em articulação a formação proposta, de forma que o professor possa refletir sobre sua metodologia, objetivos e atividades. Portanto, é papel da formação inicial de professores auxiliar na revisão do modelo de avaliação pontual e conceitual hegemônico na educação básica e propor modelos de avaliação formativa que superem a mera função classificatória e objetificante dos alunos.

Em oitavo lugar, fortemente imbricado ao item anterior, o professor em formação precisa compreender além de investigar o contexto escolar, que seu ensino lhe requer a pesquisa sobre a própria prática, afim de elevar sua capacidade criativa e fundamentar suas decisões. A ideia de docência como transmissão de conhecimentos posta pelo senso comum pedagógico é em parte resultado do mito de que os professores da educação básica não devem fazer pesquisa, pois não produzem conhecimento. Em oposição a esta premissa, Gil-Pérez (1982) Imbernón (2000) e Freire (2007) a tempos vem relatando a importância da pesquisa didática e seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

A iniciação do professor à pesquisa transforma-se assim em uma necessidade formativa de primeira ordem. Não se trata, é claro, de outro componente da preparação à docência, a ser adicionado àquelas que vínhamos considerando, mas de orientar a formação do professor como uma (re) construção dos conhecimentos docentes, quer dizer, como uma pesquisa dirigida. [...] A atividade do professor e, por extensão, sua preparação, surgem como tarefas de uma extraordinária complexidade e riqueza que exigem associar de forma indissolúvel docência e pesquisa. (CARVALHO, GIL-PÉREZ, 1993 p. 63).

Entretanto ainda são poucos os formadores que possuem uma perspectiva que valoriza a identidade docente no curso, estando estes mais associados aos departamentos relacionados ao Centro de Educação da UFSC. Quando analisamos as questões 22 e 23, ao mesclar professores de disciplinas de referência biológica e pedagógica na mesma análise, parece que poucos são os professores de disciplinas de referência biológica que demonstram algum avanço no sentido de um projeto de FP coerente com às contribuições do campo pedagógico, ou mesmo com as DCNFP. O que nos leva a questionar o que mantém a desvalorização dos conhecimentos pedagógicos? Porque os professores não conseguem superar suas amarras? Quais condições de formação e de trabalho obstaculizam sua consciência sobre a importância destas mudanças?

Já sabemos que o senso comum pedagógico e o positivismo da ciência na graduação têm muito a contribuir para que os licenciados e bacharelados, mesmo orientados ao pressuposto do Biólogo Educador se distanciem da identidade pedagógica, sendo este distanciamento um importante elemento na reprodução e constituição desumanizadora de uma docência universitária burocratizada. É neste contexto fragmentado e desarticulado que se situam os formadores da licenciatura, sendo visto ora como vítima, ora como vilão de um sistema que ao ser naturalizado, não é compreendido como uma problemática em si (ISAIA, 2001; SOUZA, 2012).

Já sabemos quais intencionalidades neoliberais ocultam a realidade, bem como seus interesses frente a produtividade de tais

formadores. Entretanto, quais elementos e situações preservam esses ideais dentro da atual universidade operacional? Nesta lógica, é imperativo ao menos compreendermos as contribuições do campo da pedagogia universitária, principalmente no que se refere aos percursos formativos formais na pós-graduação e a atuação concreta dos professores universitários em seus departamentos (CUNHA, M. 2006b; 2007a; ISAIA; BOLZAN, 2007; PIMENTA; ALMEIDA, 2011), que são os dois outros espaços de constituição da docência universitária. É com este objetivo que o próximo e último capítulo desta tese buscará construir um panorama geral sobre docência universitária de forma a desvelar situações potencialmente desumanizadoras inerentes ao contexto de trabalho e formação dos professores universitários.

CAPÍTULO 4 – A CONSTITUIÇÃO DESUMANIZADORA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ENTRE AS LACUNAS FORMATIVAS E O EXTENUANTE PRODUTIVISMO ACADÊMICO DA UNIVERSIDADE OPERACIONAL BRASILEIRA

Diante do maquinário universitário,
*“O óleo que lubrifica suas
engrenagens é a moeda e também o
status e as facilidades que se têm ao
se ocupar determinadas funções.”*
(SILVA, 2008, p.5)

A partir da construção deste percurso investigativo, percebemos que na realidade educativa do país a constituição da docência está imersa em um projeto educativo alienante que, posto sob o irresolúvel mito da *crise educacional*, perpetua-se uma espécie de ciclo formativo desumanizador em todos os níveis e modalidades de ensino. É por meio da educação bancária, legitimada pela burocratização da Escola e pela operacionalização da Universidade (PINTO, 1993; FREIRE, 2005; 2007; 2008), que o trabalho docente do formador subsidia uma formação inicial descontextualizada, conservadora, supostamente neutra e socialmente pouco significativa. Que por sua vez, tem implicações desumanizadoras tanto para os sujeitos da docência escolar – que ficam suscetíveis às tradições da cultura escolar e às intencionalidades neoliberais do Estado – quanto para a reprodução da docência universitária – vista de forma restrita às práticas de ensino desenvolvidas durante a reprodução acadêmico-disciplinar nos cursos de graduação. Com isso questionamos: Como seria possível quebrar este ciclo? Onde estariam seus pontos frágeis? É munido dessas questões que precisamos compreender os elementos, processos, espaços e concepções que fundamentam e estruturam a docência universitária na UFSC.

Ao analisar o papel reprodutivo dos formadores no Curso de Graduação em Ciências Biológicas – Hab. Licenciatura, podemos incorrer no erro de culpabiliza-los pela manutenção de tal situação. Obviamente que em grande parte, os formadores não apresentaram uma compreensão aberta à dúvida sobre seu quefazer, naturalizando-o a partir do senso comum pedagógico em suas práticas de ensino e no positivismo frente a suas práticas investigativas. Entretanto, penso que esta forma sectária de pensar seu papel na universidade é mais uma

consequência do que o problema em si. Consequência tanto de uma formação pedagogicamente lacunar e altamente seletiva quanto de uma intensificação do produtivismo competitivo, meritocrático e individualista de seu quefazer na Universidade (MOROSINI, 2001; ALMEIDA, 2004; 2005; 2012; CUNHA, M., 2006a; 2006b; 2010a; 2010b; PIMENTA; ALMEIDA, 2011). De forma que os professores enquanto seres condicionados e condicionantes, enquanto classe são vítimas e algozes de seu próprio fazer sociohistórico. Isso implica dizer que devido as condicionantes desumanizadoras de sua constituição docente, não possuem plena consciência de suas opções e ações na universidade. São refêns de uma cultura universitária produzida que determina seus processos formativos e suas relações institucionais e profissionais (CRUZ; BARZANO, 2012). Conhecem muito sobre o que ensinam, sabem algo sobre como ensinam, mas pouco sabem sobre os alunos e muito menos sobre si mesmo em seu contexto de atuação e formação (DOMÈNECH, 1995; GATTI, 2016).

Deste modo, é importante auxiliar os formadores a reconhecer-se junto ao *outro* no caráter formativo e epistemológico de sua docência universitária, superando discursos que a consideram uma mera transmissão de um ofício profissional específico, um mérito burocrático diante da qualidade de suas pesquisas e titulação (FREIRE; FERNANDEZ, 2015), uma vocação individual (CUNHA, M. 2010b), ou a sedimentação de práticas concebidas a partir da imitação de atuações supostamente exitosas de colegas ou vivenciadas enquanto alunos e jovens pesquisadores (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

A docência universitária é uma ação humana complexa que se caracteriza por um conjunto vasto de práticas de distintas naturezas. Assim, a Pesquisa, o Ensino, a Extensão e a Gestão, mesmo quando organicamente articuladas, impõe aos professores universitários um conjunto amplo de demandas pelo qual muitas vezes não possuem formação formal e/ou condições concretas de atuação (BRITO, 2006; CUNHA, M. 2007b; 2009; PIMENTA; ALMEIDA, 2011; ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Assim, com a expansão quantitativa da educação superior, e, portanto, a ampliação do número de formadores, bem como o alto índice de evasão e o baixo índice na qualidade da formação universitária – avaliada pelo PAIUB na década de 1990 e o SINAES posteriormente aos anos 2000 – têm-se trazido, ao menos no plano acadêmico, discussões a respeito da atuação e da formação necessária aos

professores universitários (GONÇAVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Tais discussões apontam que na universidade operacional intensificaram-se as assimetrias entre o ensino de graduação e à pesquisa. De forma que,

Cada vez mais, [...] a graduação ficava em segundo plano face aos apelos das agências financiadoras por projetos vinculados ao mundo produtivo, somados à crescente necessidade de robustecer o currículo Lattes para enfrentar o credenciamento na pós-graduação. (BAZZO, 2007, p.125).

Como constatamos na análise do curso diurno de Ciências Biológicas da UFSC, apesar de a partir das DCNs a graduação estar mais próxima da pesquisa, ela não está articulada ao processo formativo, antecipando a formação de pesquisadores em detrimento da formação de professores. É por isso que para Marcelo Garcia (1999) e Zabalza (2004, dentre outros teóricos, a formação de professores, tem ocorrido, contraditória e paralelamente à formação de pesquisadores, um divórcio entre os processos investigativos e os processos formativos, tanto durante a formação na graduação, e, portanto, no cotidiano do formador e de seus alunos quanto na pós-graduação, ambos espaços responsáveis direta ou indiretamente pela constituição da docência universitária. Para os autores esse distanciamento formação-investigação pode trazer consequências graves para a qualidade da educação superior, impedindo a percepção e a superação de questões e problemas ligados à docência e a suas consequências, tanto para a formação profissional do educador quanto para o desenvolvimento da sociedade.

4.1. A CONSTITUIÇÃO DESUMANIZADORA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: A REVISÃO TEÓRICA NO DIRETÓRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.

Devido a importância da docência, em todos os níveis de ensino, é preciso um maior rigor frente a formação necessária de tais profissionais, os instrumentalizando técnica e eticamente diante da desigual realidade concreta em que vivemos. Enquanto atividade complexa, a formação para a docência universitária e seu

desenvolvimento exige um processo intenso e permanente de reflexão-ação sobre o fazer e o ser docente que, alocados no contexto social, político e econômico contemporâneo revelam uma rede de intencionalidades, ações e situações que se impõem como um importante campo investigativo, demandado tanto pelas políticas públicas de avaliação institucional sobre a universidade quanto pelo campo interdisciplinar da formação de professores (PIMENTA; ALMEIDA, 2011; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

De acordo com Oda (2009; 2012) podemos sintetizar duas principais áreas diferentes embora relacionadas que se dedicam a compreender a constituição e o desenvolvimento da docência universitária. A primeira provém das ciências da Educação com a Pedagogia Universitária e a segunda, é inerente a um subgrupo do campo de formação de professores na área de Ensino de Ciências que tem se dedicado a constituição da Docência Universitária sobretudo aos formadores da área de Química e Física.

A Pedagogia Universitária é um campo polissêmico de pesquisa que está em expansão. Objetiva compreender a formação de uma profissão que conecta conhecimentos, processos objetivos e subjetividades reconhecendo distintos referenciais epistemológicos, psicológicos, filosóficos, políticos, éticos e culturais na estruturação de suas bases científicas (CUNHA, M., 2009; 2010c; ALMEIDA, 2012). Apesar de jovem, é um campo bastante consolidado no Brasil e no mundo, buscando valorizar a Pedagogia e seus saberes enquanto ciência apta a contribuir para a formação humana e subsidiar o trabalho pedagógico na universidade (ODA, 2009; ALMEIDA, 2012).

Como em qualquer ciência, a construção do campo não é linear e, portanto, é permeado por pressões internas e externas, contradições, interesses e demarcadas posições político-pedagógicas mais ou menos alinhadas ao mercado. Elementos estes que implicam, muitas vezes, o não reconhecimento das problemáticas investigadas e a conseqüente não adesão e entendimento da comunidade acadêmica frente a seus objetos de conhecimento como resultado de processos investigativos importantes a compor às políticas da universidade. É por isso que o campo tem se mostrado aberto, dialógico e dialético permitindo a problematização e o desvelar coletivo das contradições encontradas durante as investigações a fim de suscitar possíveis caminhos à sua superação. (BROILO, et al. 2010). Processo este que pressupõe a valorização e a ação consciente de formas específicas de ensinar e

aprender na universidade, de propostas de planejamento e produção curricular consciente e coletivas, de ações melhor fundamentadas teórico metodologicamente no âmbito de formação de professores, e que, portanto, possam articular a dimensão da pesquisa e seus saberes ao ensino e a extensão nos espaços e processos de formação universitária de terceiro e quarto grau (CUNHA, M. 2007b; 2009; 2010c; ALMEIDA, 2012).

O que é importante, porém, é o reconhecer a existência de um campo científico específico de saberes que precisam ser mobilizados para que a educação superior alcance sua dimensão política, social e cognitiva, que se constitui na pedagogia universitária (CUNHA, M. 2010c, p.80)

De acordo com Bazzo (2007), Oda (2009) e Almeida (2012) por um lado se sustentam no campo da Pedagogia Universitária, análises sobre questões que envolvem os processos e as práticas pedagógicas no ensino superior, sua didática e relações com os alunos tendo em vista a formação profissional e humana. E que, portanto, são pertinentes questões sobre as finalidades, justificativas e as estratégias teórico-metodológicas dos processos educacionais, bem como sobre a formação do professor universitário (CASTANHO, 2007). Além disso, por outro lado, trata-se de articular os estudos sobre a docência universitária sem dicotimizá-la da estrutura política e de poder hegemonicamente estabelecida na instituição e fora dela.

Assim, entende-se que as questões de ensino e aprendizagem e referentes à constituição da docência, nem sempre estão circunscritas somente à sala de aula, mas que ao concebê-las de forma mais ampla construímos uma visão relacional de tais problemáticas com a estrutura universitária, o Estado e as corporações profissionais. A este respeito, Oda (2009; 2012) sintetiza os objetivos do coletivo da Pedagogia Universitária frente a constituição da docência universitária ao apontar que esta ação deve:

a) superar o modelo tradicional; b) reconhecer a importância da formação pedagógica; c) encarar a formação continuada como prática social coletiva e cotidiana do docente; d) pautar-se na indissociabilidade entre ensino e pesquisa; e) neste sentido, reconhecer que a pesquisa sobre a

própria atividade docente constitui importante atividade de autoformação; e, por fim; f) ter como elemento central, para a definição da prática pedagógica, uma concepção de conhecimento afinada com a epistemologia contemporânea das ciências.” (ODA, 2012, p.45-46).

Logo, podemos compreender que a Pedagogia Universitária centra suas preocupações sobre as especificidades da docência universitária e aos problemas comuns a todos os formadores da universidade, não associadas necessariamente à sua área de origem, e as questões que lhes são específicas (CASTANHO, 2007; ODA, 2009). Para Cunha, M. (1999a; 1999b; 2009) essa é uma questão significativa a ser considerada quanto aos limites do campo de investigação, uma vez que, na prática, existem diferenças na legitimação simbólica, social e econômica de algumas áreas de conhecimento em detrimento de outras.

Isso faz com que não haja coesão nos estudos que concebam a Pedagogia Universitária como um campo hermético, ideal e pleno, capaz de compreender com acuidade todas as dinâmicas e dimensões concretas condicionantes dos cursos universitários, seus objetivos, sujeitos e práticas. Isso porque as condições e a lógica entre os cursos, departamentos, áreas de conhecimento e os sujeitos, bem como suas práticas não são homogêneas dentro da universidade, de forma que tais elementos são historicamente mais ou menos determinados pela estrutura de poder social, simbólico e profissional no interior da estrutura social mais ampla da sociedade (CUNHA, M. 1999a; SILVA, 2015).

Por exemplo, cursos relacionados a profissões liberais, que possuem mais prestígio e reconhecimento social fora da universidade, possuem centralidade formativa na ação profissional em si. Assim, estes cursos são mais condicionados do ponto de vista do projeto formativo e do currículo pelas intencionalidades do mercado de trabalho e dos conselhos e corporações profissionais. O que, de forma geral, lhes dão maior clareza e coerência formativa direcionada a um quefazer específico e bem delimitado socialmente na divisão do trabalho. Isso porque se espera socialmente uma determinada prática social, que condiciona e valoriza a profissão liberal como a de um médico, dentista, advogado e etc.

Em contrapartida, cursos de campos disciplinares, ou seja, ligados a semi-profissões como é o caso do curso de Ciências Biológicas

– hab. licenciatura da UFSC, não há centralidade na formação profissional externa a universidade, mas interna às áreas de conhecimento concebidos de forma fragmentada, coesa e hermética dentro da estrutura acadêmico-universitária. Pautando-se na legitimidade epistemológica e sociocientífica de seus campos, tais cursos estão distantes de uma prática concreta socialmente valorizada e legitimada. O que justifica, como apontou nossa análise do curso no capítulo anterior, a incessante busca pelo egresso Biólogo, como uma entidade genérica dotada de conhecimentos e não necessariamente de práticas profissionais bem delimitadas (GUERRERO SERÓN, 1999; CUNHA, M. 2009; SILVA, 2015).

Portanto, se analisarmos a dicotomia entre teoria e prática, problemática comum aos cursos de formação de professores, e que o campo da Pedagogia Universitária também vem associando como um obstáculo à constituição da docência universitária (CUNHA, M. 1999a; 2007a; 2010c; ALMEIDA; BALZAN, 2000; CASTANHO, 2007; ANASTASIOU, 2007; PIMENTA, 2011; ALMEIDA, 2012), precisamos levar em consideração que formadores atuantes em cursos destinados à profissões liberais e disciplinares possuem concepções conceituais e axiológicas distintas sobre o que seria a própria prática profissional, sendo ela mais concreta ou mais abstrata dependendo do curso e da área de conhecimento. O que implica critérios analíticos e resoluções diferenciadas para a formação de formadores de distintas áreas com posições diferenciadas sobre qual seria a natureza de seu quefazer. Logo, apesar de existir um contexto mais amplo e comum a todos os formadores, como por exemplo, a simetria diante de suas condições de trabalho e as lacunas formativas no campo pedagógico durante os cursos de pós-graduação (BALZAN, 2000; BAZZO, 2007; ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), também existem especificidades, problemas e objetos no contexto universitário que a Pedagogia Universitária parece não dar conta de resolver sozinha. O que além de justificar sua profícua abertura e diálogo a outros campos de conhecimento, em absoluto não nega sua importância e contribuição à ciência e aos contextos concretos da educação superior do país.

É na tentativa de correlacionar as contribuições mais amplas da Pedagogia Universitária com as especificidades didáticas e epistemológicas dos objetos de ensino das Ciências Biológicas, da Física, da Química e da Matemática, uma vez que estas se estruturam por disciplinas estanques, que o campo de formação de professores da área de Ensino das Ciências vem contribuindo com pesquisas sobre a

constituição da docência universitária em cada uma destas áreas e suas disciplinas. Evidenciando diversas lacunas formativas no campo pedagógico e epistemológico da formação do professor universitário (DA SILVA, SCHNETZLER, 2001; 2005; BRITO, 2006; ODA, 2009; 2012; VIÉGAS; CRUZ; MENDES, 2015; HOFFMANN, 2016; PEREIRA, 2016).

O foco das análises do campo da Formação de professores universitários da área de Ensino de Ciências parece centrar-se nas questões referentes aos conhecimentos, sua natureza, sua relação com os objetos de ensino e as práticas docentes, sujeitos e contextos (ODA, 2009; 2012). De forma que, devido à constituição histórica dos pesquisadores da área de ensino (DELIZOICOV, 2004), as pesquisas integram saberes ao buscar associar a produção mais ampla da Educação com os conteúdos específicos dos campos científico-disciplinares de referência nas Ciências Naturais. Isso quer dizer que associam e valorizam a formação didático-pedagógica no diálogo de saberes frente às contribuições da história e filosofia da ciência, bem como à estrutura científico conceitual de cada campo nos processos de ensino-aprendizagem e constituição do docente na universidade, fazendo uso de tecnologias da informação, de discussões sobre o papel da experimentação e da abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) na formação universitária. Produz-se então no Ensino, um novo saber ponte entre a Educação e as Ciências da Natureza (ODA, 2009). Assim, o coletivo de pesquisadores da formação de professores universitários de Ciências vem tomando como objetivos de interesse de suas pesquisas,

- a) superar o modelo da ‘transmissão-recepção’ e a dicotomia teoria-prática, frequentes entre docentes de conteúdos específicos;
- b) recorrer a processos pedagógicos inovadores, buscando aprimorar a contextualização e a interdisciplinaridade, usando o cotidiano e os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a sua prática e articulando formação científica e pedagógica;
- c) priorizar os processos de formação continuada, que devem ocorrer numa perspectiva crítico-reflexiva, incorporando as dimensões política e filosófica à formação específica do docente;
- d) incorporar a didática num enfoque crítico, preocupando-se com uma dimensão política, cultural e humana;
- e) recorrer a uma “visão

globalizante de ciência” que valorize as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade; f) perceber a complexidade da atividade docente, com suas relações entre personalidade, contexto e experiência. (ODA, 2012, p.48).

O que podemos perceber é que, mesmo com o compromisso do campo de formação de professores da área de Ensino de Ciências em fazer relações com as ciências da Educação, esta articulação ainda é muito limitada à especificidade das questões didáticas e em relação ao campo epistemológico. Portanto, as análises acabam por ser fragmentadas, não conseguindo abordar de forma mais orgânica o contexto micro da prática político-pedagógica dos sujeitos formadores de uma determinada área à realidade sociohistórica mais ampla, capazes de evidenciar as relações de condicionamento e opressão de tais formadores na maquinaria universitária.

Na acepção do processo de ensino-aprendizagem como prática sociocultural e do trabalho como uma ação/reflexão inerentemente humana, é, no mínimo, incoerente, a não explicitação e/ou a não abordagem desses conflitos históricos nos cursos com os professores ou em pesquisas que discutam sobre o conhecimento do trabalho docente. (ANDRADE, 1999, p.7)

Portanto, buscando uma maior coerência analítica com a produção de nosso dossiê sobre a constituição da docência universitária, que articule sócio historicamente os contextos micro e macro da universidade, faz-se necessário uma abordagem que mescle as contribuições do campo de Formação de Professores da Área de Ensino de Ciências e da Pedagogia Universitária. O que me remeteu a complementar nossa revisão teórica fazendo um levantamento no diretório de Teses e Dissertações da CAPES para verificar o que tem sido produzido sobre a constituição da docência universitária em Ciências Biológicas. Uma vez que, existe uma centralidade de pesquisas sobre a docência universitária sobre as áreas de Física e Química. Durante o levantamento foram encontrados um total de oito trabalhos, sendo que quatro eram dissertações e quatro teses de doutorado. Os resultados desta revisão revelam a partir de alguns indícios que a constituição desumanizadora da docência não é um caso isolado à

realidade institucional da UFSC, ocorrendo de forma similar em várias outras instituições públicas e privadas.

No trabalho de dissertação de Britto (2006) intitulado “**A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: percorrendo caminhos e encontrando representações.**”, a autora buscou, a partir dos percursos formativos dos professores, levantar suas representações sociais de docência identificando suas possíveis condicionantes. Os discursos obtidos pela autora apontam que existem uma grande diversidade de compreensões a respeito da docência, que vão desde concepções mais amplas, na ordem dos princípios filosóficos, perpassando por uma amalgama de todas as ações acadêmicas dos professores na Universidade, até concepções mais restritas ao ensino em sala de aula. Para a autora, estes significados apontam a multiplicidade de vivências escolares, familiares e profissionais a que os sujeitos professores formadores foram submetidos, determinando suas subjetividades e representações de docência (BRITTO, 2006; CUNHA, M. 2009). E destaca ainda, o papel da ação cotidiana na permanente construção da mesma.

A sua formação geral e específica, as imagens e exemplos apreendidos durante a vida, os conhecimentos que vão sendo gerados no dia-a-dia da profissão, as experiências que vão sendo acumuladas durante sua carreira, bem como as afinidades que vão sendo tecidas no fazer-se docente, são elementos que circulam, entrecruzam, tecem-se e produzem sentidos sobre sua função, seus conceitos, seus desdobramentos na docência. (BRITO, 2006, p.147)

Já em seu trabalho de Tese intitulado “O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho”. Britto (2011) buscou compreender a relação entre essa diversidade de representações sociais sobre a docência e o Ciclo de Vida Profissional individual e coletivo dos professores universitários. A partir das relações entre trabalho, sujeito e universidade, a autora identificou quando os sujeitos professores se reconhecem como tal. Para a maioria dos sujeitos de sua pesquisa o doutoramento, enquanto espaço de constituição da autonomia acadêmica, mesmo tomando diferentes interpretações e significados, foi

um marco importante para a definição de seu papel docente (BRITTO, 2011). A partir da análise da trajetória pessoal e profissional de cada professor, a autora encontra uma consonância entre as histórias de vida e o ciclo profissional de cada sujeito o que permitiu uma generalização em fases bem demarcadas denunciando que não é apenas uma construção individual, mas que existe uma orientação social das subjetividades (HUBERMAN, 2000). Desta forma, foi possível compreender quatro fases do ciclo de vida profissional que se dialogam entre si, são elas: Fase I – Antecedentes à docência; Fase II – chegada à profissão; Fase III – Momento de abertura, assentamento e reconhecimento da docência; Fase IV – Desenvoltura e independência para com sua profissão. Tais fases refletiram, de forma diferenciada à cada sujeito de pesquisa, os diversos momentos profissionais pelo qual perpassaram os professores evidenciando especificidades individuais, mas muitas questões comuns e institucionalizadas em suas IES.

Os resultados da autora também apontaram a existência de uma consciência diferenciada no coletivo de professores universitários a respeito da intensificação do trabalho docente iniciado na década de 1990 de forma que, os professores mais antigos que ocupam momentos mais tardios do ciclo de vida profissional conseguem reconhecer a intensificação do trabalho, enquanto que professores iniciantes não o percebem, naturalizando os meios e condições produtivistas pelo qual realizam seu trabalho (BRITTO, 2011). A autora ainda relata que tais professores iniciantes muitas vezes reforçam este produtivismo e questionam apenas a ausência de critérios de avaliação de produtividade mais coerentes com suas dificuldades iniciais. Para eles, os critérios como estão delineados hoje planejam a profissão avaliando de forma igualitária professores em diferentes etapas acadêmicas e que, portanto, torna injusta a competição entre os professores novos e os academicamente mais experientes e mais privilegiados (BRITTO, 2011). Esta situação aponta para um nível de consciência mais restrito dos formadores mais novos, que não tomam as extenuantes exigências de produção como um problema concreto sobre seu quefazer naturalizando-o, uma vez que os formadores mais novos são formados já na lógica do mercado simbólico global, sendo rigorosamente selecionados os mais aptos a sobreviver a este sistema (BOSI, 2007; BAZZO, 2007; TOBALDINI, et al., 2011; BIANCHETTI, ZUIN, 2012; MOURA; MOURA, 2013).

No trabalho de dissertação de Souza (2012) intitulado “Identidade profissional do docente de licenciatura em Ciências

Biológicas da UFS: desvelando os significados de ser professor' ” a autora buscou compreender como se constitui e se desenvolve a identidade do professor do ensino superior de forma a analisar os sentidos assumidos por estes sujeitos frente sua profissão, os saberes que mobilizam em suas ações e sobre quem pensam estar formando nas licenciaturas em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Sergipe. Assim, em consonância à Brito (2006), o que o trabalho de Souza (2012) acaba demonstrando é que a constituição da identidade docente dos formadores acaba sendo um processo individual, competitivo e contínuo iniciado na experiência pré-profissional escolar, perpassando a escolha profissional e a graduação, fortalecendo-se na formação *stricto sensu* até os primeiros anos de trabalho, em que os sujeitos constroem seu fazer profissional, o sedimentando ao longo da carreira.

Da mesma forma que o trabalho de Brito (2006), ao centralizar sua análise na constituição da identidade profissional, a partir da contribuição da formação na pós-graduação e na atuação dos professores durante o curso de licenciatura, Souza (2012) identifica uma diversidade de concepções sobre a docência universitária. A partir disto, tece críticas ao fato desta diversidade estar relacionada a uma excessiva individualização dos percursos formativos dos formadores, o que reflete a pouca participação institucional na construção de uma identidade profissional coletiva construída na formação inicial e continuada dos formadores. O que acarreta no fato de nem sempre o fazer docente estar orientado tomando como referência à docência e seus saberes pedagógicos em sua atuação na universidade, uma vez que formalmente os professores universitários são formados para ser somente pesquisadores de seu campo de conhecimento sendo a docência vista como uma vocação intrínseca ao sujeito (SOUZA, 2012; CRUZ; BARZANO, 2012).

É nessa lógica que podemos compreender as características indispensáveis à um professor universitário apontadas pelos docentes participantes da pesquisa. São elas, “[...] não ser tímido, gostar de gente, ser afetivo, dominar o conteúdo, gostar do que faz, ser um pesquisador reconhecido no meio acadêmico, saber apresentar os conteúdos de maneira atrativa e gerenciar situações adversas em sala de aula.” (SOUZA, 2012, p.148). A partir disto, em consonância a nossa análise do curso de Ciências Biológicas da UFSC, a autora relata que os professores da UFS, não valorizam o campo teórico da pedagogia e

concebem os egressos dos cursos em que atuam apenas como sujeitos que dominam os conteúdos biológicos não tendo certeza se conseguem atingir uma formação cidadã mais ampla como pontuam as DCNFP e as DCNCB. A nosso ver tal situação perpetua a identidade bacharelesca nos cursos em que estes professores atuam, e aponta para uma possível inter-relação conservadora entre a identidade bacharelesca da graduação e a identidade acadêmica do pesquisador, ignorando seu fazer docente fundado em um rigoroso saber teórico-metodológico (ZABALZA, 2004).

No que se refere ao papel da formação para a constituição da identidade do professor universitário, o trabalho de Tese de Hoffmann (2016) intitulado **“Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de biologia: potencialidades da intercoletividade”** é crucial, principalmente quando levantamos as críticas de Souza (2012) ao desenvolvimento individual da Identidade e o pouco envolvimento institucional das IES neste processo. Hoffmann (2016) baseia seus estudos nas contribuições de Ludwik Fleck e busca compreender as potencialidades da intercoletividade na constituição da identidade profissional do docente dos cursos de Ciências Biológicas. Para tanto, a autora realizou um precioso levantamento a respeito das contribuições dos processos formais de formação de professores universitários tanto no que se refere aos cursos de pós-graduação quanto aos estágios de docência presentes nos mesmos. Sua constatação aponta para pouca participação destes espaços na constituição da identidade da docência universitária para além da autonomia frente à idealização e desenvolvimento de pesquisas.

A fim de compreender o papel da intercoletividade nessa constituição, a autora busca na atuação docente em disciplinas específicas de Prática como Componentes Curriculares (PCCs) do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul *campus* Realeza-PR, o pano de fundo para sua análise principal. A partir desta, além de evidenciar a necessidade de maiores diálogos entre as áreas de conhecimento de referência biológica e pedagógica nas licenciaturas, a autora aponta que as PCCs podem possibilitar a intercoletividade de professores de diferentes formações a partir da circulação intercoletiva de ideias de forma a ampliar sua compreensão sobre as diversas complicações a qual estruturam a docência universitária e o meio social em que vivem os formadores, incitando a problematização da realidade na percepção de problemas e a autonomia docente na superação dos mesmos.

Além disso, a autora aponta uma série de outros espaços potencialmente interessantes para o desenvolvimento coletivo e a formação permanente dos sujeitos formadores como a articulação de grupos de pesquisa e estudo entre áreas de referência pedagógica e biológica, principalmente com docentes em estágio probatório e no início de carreira, dentre outros espaços cotidianos dos formadores que precisam ser ressignificado e desburocratizados.

O trabalho de Souza (2012) e Hoffmann (2016) estão em consonância com nossos achados a respeito da falta de clareza que estes professores possuem sobre o processo de formação em que estão implicados na graduação, o que aponta para baixos níveis de consciência sobre o papel e as consequências profissionais e sociais de suas práticas de ensino neste processo formativo, revelando a ausência de um projeto de formação profissional e humana do professor. É na análise do trabalho de Tese de Oda (2012) intitulado “A docência universitária em Biologia e suas relações com a realidade das metrópoles amazônicas” que podemos compreender melhor essa ausência na relação entre docência universitária e a formação contextualizada à realidade social.

A partir das contribuições de Ludwik Fleck e Lucien Goldman o autor investigou como se constitui a docência universitária de professores ministrantes das disciplinas de Parasitologia e Microbiologia, com particular ênfase na região norte do Brasil, de forma a elucidar quais os níveis de consciência que estes sujeitos possuem sobre suas práticas de ensino, principalmente no que se refere a possível contribuição destas para a redução de agravos a saúde causados por organismos parasitas de grande incidência em suas regiões de atuação.

Os achados desta pesquisa indicam que são poucos os sujeitos que conseguem apresentar práticas de ensino diferenciadas das tradicionais baseadas na ideia de transmissão-recepção de comunicados abstratos. Modelo este que se expressa na adoção de um conjunto de conteúdos disciplinares pré-estabelecidos, homogêneos, engessados e descontextualizados com a realidade social contemporânea. Para o autor, assim como Souza (2012) e Hoffmann (2016), os professores tradicionais adquirem tal compreensão de docência devido a processos formativos que privilegiaram a identidade bacharelesca na formação para a pesquisa, desarticulada da realidade social e em detrimento da formação pedagógica. Além é claro da pouca participação das contribuições da epistemologia na constituição da docência universitária, mesmo em formações restritas à pesquisa acadêmica, o

que induz, a partir das lacunas de formação epistemológica (GONÇALVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2007; GONÇALVES, 2009; ODA, 2012), à uma visão instrumental e positivista da ciência.

Essas lacunas formativas de responsabilidade institucional explicam, em parte, a pouca participação e reconhecimento dos professores no que concerne ao Ensino e a Extensão universitária e induzem à uma formação docente mais pautada em processos informais entre familiares, amigos e colegas de trabalho distantes das contribuições das ciências da Educação e de Ensino do que à processos formativos rigorosos e destinados ao conjunto de práticas sociais da docência universitária. O que caracterizaria a especificidade da identidade docente universitária apontada por metade dos trabalhos desta revisão. É nessa lógica que podemos compreender que, assim como a formação de professores não atinge as demandas necessárias à formação de educadores na educação básica, a pós-graduação, enquanto espaço formal de formação do docente universitário (BRASIL, 1998) está distante das demandas profissionais dos professores (CUNHA, M., 2005a; 2007b; OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011; CORRÊA, 2011; ALMEIDA, 2012; CRUZ; BARZANO, 2012; MARTINS, 2013; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014). Assim, para buscar resistir a essa situação Oda (2012) sinaliza a possibilidade de realização de processos de investigação temática junto aos processos formativos (FREIRE, 2005) para idealizar movimentos de formação continuada dos professores universitários, ampliando coletivamente seu nível de consciência no que concerne às problemáticas que enfrentam de forma a estabelecer compreensões mais afinadas com as contribuições pedagógicas e epistemológicas contemporâneas.

A resultados similares chega o trabalho de dissertação de Ferreira (2010) intitulado “Visões de práticas dos formadores do curso de Ciências Biológicas da UFG ” a autora busca compreender como os professores universitários da Universidade Federal de Goiás formadores do curso de licenciatura em Ciências Biológicas concebem suas práticas pedagógicas e quais seriam os possíveis efeitos destas na formação proposta pelo curso. De acordo com Ferreira (2010), a partir de uma visão praxiológica, a prática da maioria dos professores formadores, apesar de constituir-se na prática cotidiana como apontado pelos estudos de Brito (2006; 2011) Souza (2012) e Oda (2012), não buscam articular organicamente os conhecimentos teóricos aos práticos tendo em vista uma ação-reflexão-ação consciente e crítica frente a profissionalização dos licenciandos em seus contextos de atuação. Para a autora, a causa

desta desarticulação está na herança de uma universidade marcadamente europeia, elitista e externa ao contexto nacional que impediu a construção de uma instituição orgânica e, portanto, de uma função docente, que tome como objetivo central as demandas da sociedade brasileira (FERREIRA, 2010).

Além disso, a autora aponta a legislação nacional como um arcabouço legal que nega a formação teórico pedagógica do formador impondo uma formação restrita a um praticismo cotidiano e reprodutivista que, a fim de impulsionar o produtivismo acadêmico, está centrado na pesquisa e não no ensino. Um ensino que devido a suas características livrescas instituiu-se mecânico, reduzido à transmissão conceitual, não considerando outros fatores para o processo de aprendizagem como o contexto discente e a relação deste conhecimento com o a futura atuação profissional do professor (FERREIRA, 2010).

Essas compreensões trazem marcas sobre a formação que, de acordo com o trabalho, não alcançam o esperado do ponto de vista do desenvolvimento profissional dos futuros professores da educação básica. Isso ainda se agrava quando a autora aponta que muitos professores universitários, devido a sua constituição ter negado a dimensão pedagógica e formativa de seu fazer, nem se quer se reconhecem como professores, mas sim pesquisadores bem titulados oferecidos pelos departamentos para ministrar disciplinas responsáveis apenas por um campo de conhecimentos específicos a serem ensinados como conteúdos disciplinares, separando os conteúdos dos sujeitos que ensinam e aprendem, as teorias das práticas pedagógicas e a formação inicial da realidade concreta de ensino.

No trabalho de dissertação de Pereira (2016) intitulado “**Entre concepções e desafios: a prática pedagógica como componente curricular na perspectiva de professores universitários de Ciências Biológicas**” podemos perceber bem os efeitos desta formação restrita à pesquisa acadêmica nas práticas de ensino quando professores da UFSC das áreas disciplinares da Biologia, sem formação pedagógica, se veem tendo que realizar atividades de PPC, aqui chamadas de Prática Pedagógica como Componente Curricular - PPCC, integradas em suas disciplinas devido a determinação das DCNFP. Diretrizes estas que contraditoriamente às DCNCB redefinem as horas de formação prática nos cursos de licenciaturas e ampliam a necessidade de maior relação com o contexto escolar e social mais amplo.

O trabalho de Pereira (2016) analisa os objetivos desenvolvidos pelos professores formadores do curso diurno de Ciências Biológicas habilitação licenciatura nas PPCCS das disciplinas que ministram. Da mesma forma que Hoffmann (2016) a autora aponta as PPCCs como potenciais espaços para a formação pedagógica não só dos licenciandos, mas dos professores universitários. Entretanto, o que se constata em seu estudo é que não há consenso entre os formadores do que seriam tais atividades e quais seriam seus objetivos e potencialidades que, portanto, são grandes os desafios frente ao desenvolvimento das PPCCs no curso em direção ao que pré-estabelece o espírito das DCNFP ou mesmo as contribuições contemporâneas do campo de formação de professores.

Para a autora, uma das possíveis causas para esse dissenso seria a visão individualista de docência construída na universidade, o que não permite uma maior organicidade dos objetivos das PPCCs entre os professores e o projeto pedagógico do curso. Portanto, a autora aponta que as PPCC estão fortemente relacionadas à trajetória profissional e formativa individualizada dos formadores, sendo as PPCCs em sua maioria processos de produção de materiais didáticos como maquetes e modelos, com o objetivo de facilitar a transmissão conceitual do conteúdo biológico abstrato das disciplinas, descontextualizados da escola, normalmente construídas fora do horário das componentes curriculares e apresentadas no final do semestre. O que, além de não apontarem como objetivo a aprendizagem significativa dos conteúdos ou mesmo de possíveis metodologias de ensino e reflexões pedagógicas, é compreendido por LOBO BAPTISTA (2018) como uma forma de reprodução do modelo 3+1 dentro das próprias disciplinas.

O que podemos depreender do trabalho de Pereira (2016) é um forte descompasso entre o espírito formativo da legislação e a concretude das ações e atividades propostas na docência universitária e na formação dos futuros professores, sendo, como apontado também por Ferreira (2010) e Oda (2012) e Hoffmann (2016), a cultura universitária expressa nas condições de formação e trabalho elementos determinantes para a manutenção de tais concepções e ações docentes (CRUZ; BARZANO, 2012).

É sobre este descompasso entre o discurso e a prática cotidiana que é construído todo o trabalho de Tese de Torniziello (2010), intitulado “**Docência universitária: um estudo nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde**”. Em consonância principalmente com a Declaração Mundial do Ensino Superior elaborada na Conferência Mundial sobre Ensino Superior de 1998, a autora analisa os documentos

legais nacionais e curriculares institucionais a fim de identificar as contradições entre o ser professor e o fazer docente em disciplinas biológicas de cursos da área da Saúde na PUC-Campinas.

Assim como Pereira (2016) e nossa análise do curso de Ciências Biológicas da UFSC, devido a vários fatores intrínsecos e extrínsecos à instituição, o que a autora aponta é um grande distanciamento entre o esperado documentalmente e o declarado pelos professores universitários, tanto no que se refere à ideia mais ampla de universidade quanto à sua materialização no escopo didático e curricular das disciplinas e nos projetos pedagógicos dos cursos. Além disso, é marcante para autora o isolamento dos formadores e as lacunas formativas frente aos saberes pedagógicos, o que implica na pouca incidência da discussão educacional junto aos professores universitários (CRUZ; BARZANO, 2012).

Entretanto, mesmo com tais dificuldades, de forma oposta à literatura que versa sobre as condições extenuantes de trabalho dos formadores a autora afirma que no que se refere ao ser professor os docentes apresentam um discurso baseado no conforto e bem-estar diante de seu trabalho. Além disso a autora reafirma as políticas neoliberais ao apontar, o dever destes sujeitos atenderem às novas legislações afim de implementar a capacitação pedagógica e o desenvolvimento da pesquisa como formas de garantir a excelência e a qualidade da formação profissional (TORNIZIELLO, 2010).

De fato, todos os trabalhos relacionados à Pedagogia Universitária e a Formação de Professores Universitários de Ciências e Biologia presentes em nossa revisão, apontam a lacuna formativa sobre os conhecimentos pedagógicos como uma das principais problemáticas inerentes à docência universitária, mas é preciso cuidado (MARCELO GARCIA, 1999; CUNHA, M. 2007a; 2009; ALMEIDA, 2012). Torniziello (2010) apesar de também fazer essa crítica aponta as políticas públicas neoliberais como a justificativa e a solução para que os professores alcancem a excelência acadêmica. Entretanto, sabemos por nossa análise e por inúmeros outros autores que fazem análises mais críticas do campo de políticas públicas em tempos neoliberais e neoconservadores, que as referências legais não concebem o campo pedagógico em sua plenitude o que associaria essa excelência esperada pela autora apenas a um praticismo pedagógico sem o rigor teórico necessário à análise e ao planejamento didático pedagógico de processos formativos. Além disso, ao associar a pesquisa como o cerne da

excelência universitária, as discussões centram-se sobre tal temática e não se percebe outros problemas a ela articulados. De forma que a pesquisa, ou a quantidade dela, é tanto problema quanto panaceia a todas as questões relacionadas à docência universitária e à universidade.

Nessa lógica, Torniziello (2010) acaba por reproduzir o modelo bacharelesco de formação voltado a produção simbólica desconectada de um processo formativo concreto a todos os sujeitos envolvidos na práxis social político-pedagógica dos professores universitários. Seguindo as demandas do BM, a autora acaba culpabilizando os formadores não os reconhecendo como sujeitos condicionados e condicionantes de seu meio social. O que retira do Estado e da instituição universitária a responsabilidade pela formação e condições de atuação coerentes a suas ações sociais, individualizando a questão e impedindo a emersão de alternativas transformadoras pautadas pelo ideal de autonomia universitária democraticamente construída pelos próprios sujeitos formadores.

Portanto, como podemos perceber existe uma contradição entre o discurso da excelência acadêmica naturalizado no mito dos altos índices de qualidade produtivista e uma docência pouco rigorosa no âmbito do ensino e da extensão que, a partir da lacuna formativa frente aos saberes pedagógicos em uma formação descontextualizada dicotomiza o tripé universitário, tendo como eixo central a dimensão simbólico-produtiva. O que induz e mantém os processos formativos de professores universitários burocratizados das áreas acadêmico-disciplinares à modelos desumanizadores e tecnocráticos de formação reprodutivista (SOBRINHO, 2000; BALZAN, 2000; ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). São desumanizadores pois operam pela alienação e o isolamento dos formadores na manutenção de uma maquinaria universitária que não tem como prioridade os sujeitos, mas os concebe como recursos para a produção simbólica a favor do capital.

Para Bazzo (2007) e Isaia e Bolzan (2007) essa dicotomia do tripé, o individualismo/solidão docente e a perda da dimensão formativa da Universidade, em parte são reforçadas pela própria estrutura e cultura da universidade e intensificadas na lógica operacional. De forma que, a partir das intencionalidades neoliberais, do positivismo e do senso comum pedagógico, além de existir uma valorização institucional desigual, meritocrática e competitiva para cada elemento do tripé, a cada um deles se põe uma especificidade e objetivos próprios coadunados por expectativas legais, institucionais e pessoais, que nem sempre são convergentes à cada professor universitário. O que por muitas vezes,

dificulta a possibilidade de trabalho coletivo e a compreensão de eixos de ligação entre os elementos do tripé, que induzem a compreensão de docência, como algo individual, espartilhada em distintas atividades fim, que não convergem entre si, tornando-se meras atividades estanques burocraticamente necessárias ao plano de carreira, à competição acadêmico-simbólica e o vínculo institucional dos professores (BAZZO, 2007; BOSI, 2007; ISAIA, BOLZAN, 2007; MOITA; ANDRADE, 2009; CUNHA, M., 2010b; 2010c; SILVA; KLÜBER, 2012; JOAQUIN; BOAS; CARRIERI, 2012; VIANA, MACHADO, 2016).

É por isso que fica evidente nesta revisão que a identidade do professor universitário reduz a docência à pesquisa e que, devido às condições de formação e atuação pautados pelo isolamento docente e pela superespecialização dos mesmos, aparta-se de seu quefazer a realidade e a ação coletiva, consciente, rigorosa e democraticamente autônoma, pois se nega o diálogo entre sujeitos, conhecimentos e concepções de mundo. O que reforça nossa hipótese de que nos cursos de natureza acadêmico-disciplinar os formadores, em resposta ao senso comum pedagógico interiorizado nas estruturas universitárias e a intencionalidade neoliberal e do mercado simbólico global sobre seus departamentos, não se objetiva concretamente a formação profissional e humana, bem como a transformação da realidade social, política e econômica do país – como é proposto nas Universidade Populares –, mas apenas a reprodução de suas disciplinas, áreas científicas e da própria universidade operacional desumanizadora em favor do capital.

Certamente muitos professores universitários ficariam surpresos caso um colega lhes confessasse que nunca lera um livro científico sobre sua especialidade. Eles não entenderiam a razão que levasse o colega a não estar atualizado sobre o conhecimento científico que seu trabalho requer; em contrapartida, talvez (é apenas uma hipótese) o escândalo fosse menor se o colega confessasse que nunca lera nada sobre “didática da especialidade”, ou sobre como ensinar o conteúdo que está sob sua responsabilidade (ZABALZA, 2004, p.107).

Portanto, podemos compreender a partir de nossa revisão em associação à Almeida (2012), Cunha, M. (2007b; 2009) e Isaia e Bolzan (2007) que a formação para a docência universitária se caracteriza como um problema tanto do ponto de vista da investigação científica do campo da Pedagogia Universitária e da Formação de professores da área de Ensino de Ciências, quanto para o exercício propriamente dito da docência universitária. Os autores apontam que devido à especificidade desta docência os professores da educação superior precisam estar conscientes de sua atuação como formadores de outros profissionais e sujeitos, de forma a coadunar conscientemente sua proposta formativa à um projeto de formação político institucional mais amplo do curso, da universidade e da sociedade.

Entendemos então que cada vez mais o professor precisa ser um profissional que toma decisões, avalia, seleciona e constrói sua forma de agir e interagir com os estudantes em formação, [...] problematizando o contato com o mundo do conhecimento e com a realidade social em que se inserirão como profissionais. Ou seja, precisa assumir-se como um intelectual profissional da educação, para o que sua formação pedagógica e didática tem contribuição imprescindível. (ALMEIDA, 2012, p.87)

Entretanto, não parece ser este o caso, pois as subjetividades dos formadores não parecem conceber os saberes pedagógicos e a formação como o seu eixo central de seu quefazer (ISAIAS, 2001; MOROSINE 2001; CUNHA, M., 2005a; 2010a; BRITO, 2006; ALMEIDA, 2012; SOUZA, 2012; JOAQUIN; BOAS; CARRIERI, 2012; CRUZ; BARZANO, 2012; HOFFMANN, 2016). A esse respeito, Almeida (2012) aponta que a principal dificuldade dos docentes universitários que não pretendem a formação, mas a titulação de seus alunos é admitir e reconhecer que possuem lacunas formativas principalmente no que se refere ao ato de ensinar.

Aceitar que o domínio do conteúdo disciplinar não é suficiente à formação humana e cidadã, e que as práticas de ensino com maior possibilidade de êxito formativo precisam de uma dimensão pedagógica e didática, que se expressam em saberes rigorosamente construídos a partir de muito estudos sobre um campo que, devido a sua formação superespecializada, normalmente não lhes é próximo parece ainda ser

um grande problema (CUNHA, M. 2007b). Para Zabalza (2004) é necessário que tais professores compreendam a formação humana com alguma centralidade em sua atividade profissional ao ponto de que passe de um “especialista da disciplina” para um “didata da disciplina”, no sentido de compreender como sua disciplina auxiliaria na formação pretendida. Esta não seria uma passagem isenta de tensões e dificuldades, uma vez que a didática geral e específica de cada campo disciplinar possui uma identidade científica e epistemológica distinta da sua área disciplinar original. O que requereria do professor e de seus alunos mais do que um aprender por imitação, ou por reprodução, como hoje é realizado, exigindo do docente não só saberes pedagógicos relacionados a métodos de ensino, mas compreensões e reflexões críticas sobre a constituição epistemológica de seu campo, sobre o próprio processo educativo e seus sujeitos (ZABALZA, 2004; CUNHA, M. 2007b; BAZZO, 2007; OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011; CRUZ; BARZANO, 2012; GIROUX, 2016).

Portanto, reconhecer a identidade pedagógica e a importância e os objetivos dos saberes inerentes à docência parece ser ainda um obstáculo quase que intransponível. Ainda mais quando é perceptível na literatura um direcionamento institucional para a burocratização da ação do professor universitário (CUNHA, M. 1998; BALZAN, 2000; FORMOSINHO, 2011). Esta situação justifica uma verdadeira absolutização da ignorância (FREIRE, 2005; 2007) tutelada pela instituição universitária na perpetuação da crença positivista e anistórica sobre o domínio conceitual como o único fundamento da ação pedagógica, que revela a tradição bancária de um ensino disciplinar e de uma pesquisa monolítica (LUCKESI, 2011; ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Para compreendermos porque isso ocorre e caminhar em direção a um inédito viável (FREIRE, 2005), Souto (1995) defende que não basta entendermos a estrutura em que o formador vive, mas o significado que ele produz sobre si em suas condições de atuação e formação.

É preciso saber como ele se pensa, e como os que compartilham o mesmo grupo o Veem, nesta estrutura vivida de relações cotidianas. Não se pode aceitar uma explicação simplista de que o professor é mero reflexo de uma estrutura sócio-histórica. Há que se identificar como ele próprio e

os outros segmentos da comunidade universitária vivenciam e constroem suas representações a partir das atuações no exercício do papel do professor, em seu cotidiano profissional: sala de aula, pesquisa, engajamento político institucional e relacional. (SOUTO, 1995, p.305)

De acordo com os estudos de Souto (1995) devido à diversidade de condições e desafios vivenciados pelo formador a compreensão de si é contraditória e dúbia, o que converge com os achados de Tornizello (2010) Britto (2011) e Souza (2012). A autora aponta que, “Ora ele é batalhador, dedicado, com sentimentos de amor e orgulho pela carreira escolhida. Ora ele é desmotivado, desinteressado e pouco valorizado profissionalmente, sendo até responsabilizado pela baixa motivação e evasão dos alunos.” (SOUTO, 1995, p.306). Portanto, é plausível de que a crise da universidade tenha em parte um fundamento na crise identitária dos próprios professores universitários frente a reprodução de seu quefazer na instituição (CUNHA, M. 2007b; PIMENTA; ALMEIDA, 2011). O que repercute na seguinte questões: os docentes universitários possuem uma identidade enquanto pesquisadores ou professores? É possível uma conciliação entre essas duas autoimagens? Que papel a constituição da docência universitária (formação e atuação) podem nos ceder a respeito do processo de constituição desta identidade profissional?

As identidades tanto pessoais – do eu – quanto sociais/profissionais – do eu em um dado grupo – não são concebidas como entidades fixas, mas como processos dialéticos permanentes de construção de si em relação ao outro na ação reflexiva sobre as experiências práticas e visões de mundo compartilhadas socialmente (JOAQUIN; BOAS; CARRIERI, 2012). Portanto, são produzidas sínteses entre as auto definições internas e as definições externas socializadas em um dado coletivo, confrontando a imagem pública com a autoimagem.

[...] Neste contexto, nota-se que os docentes universitários se constituem sujeitos deste processo de construção social, uma vez que a partir de experiências individuais e coletivas, eles produzem e reproduzem comportamentos e conceitos. Assim, os professores universitários ensinam geralmente como foram ensinados,

garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto. (JOAQUIN; BOAS; CARRIERI, 2012, p.506-507)

É por isso que de acordo com Cunha, M. (2007b), Pimenta e Almeida, (2011) e Almeida (2012) o processo de construção da identidade do professor universitário se origina da apreensão dos significados sociais de sua profissão, suas tradições, saberes, conhecimentos e relações com a produção da ciência em sua vivência cotidiana e formativa na pós-graduação. O fato de a docência universitária principalmente na Universidade operacional ser marcada pelo isolamento do formador diante de seu quefazer e o desprestígio, inclusive institucional, do ensino em relação à pesquisa, tem definido em muito a reprodução mecânica da percepção de si mais como um pesquisador do que um formador. Isolado não há questionamento frente a seu quefazer e as condições de formação ou mesmo a percepção de suas lacunas formativas, mantendo a tradição frente à formação bacharelesca e a ação do professor, que dependendo de sua área de formação se percebe mais como um profissional liberal /cientista de uma dada área acadêmico-disciplinar do que professor propriamente dito (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2005; CUNHA, M. 2007b; ALMEIDA, 2012). Entretanto, mesmo reconhecendo a primazia da identidade de pesquisador, não podemos falar em uma identidade una do professor universitário (MOROSINE, 2001), uma vez que devido à complexidade e a multiplicidade dos diversos contextos, objetivos e ações em que se dão suas diversas práticas, cada atividade contribui para uma dimensão de seu ser e fazer docente.

Reconhecemos que a preocupação do cientista e do professor são de naturezas distintas, uma vez que enquanto cientistas os docentes devem estar interessados em avançar o conhecimento de sua área acadêmico-disciplinar e enquanto professores precisam recontextualizar tais conhecimentos a fim de auxiliar seus alunos a construir suas visões de mundo e profissões no confrontando problematizador e analítico da realidade concreta (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2005; SAVIANI, 2009).

Entretanto, apesar de ambas as identidades –Professor e cientista – serem distintas, na percepção de Freire (2005) não necessariamente seriam antagônicas como se apresentam nas tensões entre a formação de pesquisadores e professores nos cursos de FP, mas

complementares. Isso porque a teoria do conhecimento que permeia a concepção freireana é mais ampla, inclusiva e não restritiva à epistemologia da ciência, permitindo uma abordagem mais dialógica, relacional e problematizadora dos saberes científicos aos demais saberes presentes na cultura humana, inclusive aos saberes pedagógicos (DELIZOICOV, 1991). É a este respeito que na articulação entre o rigor da ciência e a produção da cultura que para Freire (2011a) é necessário “ensinar a pensar certo”, ou seja, não absolutizar nossas certezas frente a um conhecimento idealizado, sempre parametrizando sua objetividade e coerência nas relações sócio-históricas e ético-críticas mediadas pela realidade concreta em que vivemos.

Devemos entender em qualquer campo científico-disciplinar a produção histórica do conhecimento de forma rigorosa, revelando a importância de compreender o conhecimento existente, mas sem deixarmos de estar abertos a produção de um conhecimento ainda não existente e necessário a compreensão crítica da realidade. Isso implica entender esse processo alicerçado metodologicamente no **ciclo gnosiológico** que se divide em dois momentos que dialeticamente vão se perfazendo. Um que concebe o ensinar e o aprender o conhecimento já existente e sistematizado como uma troca de saberes ressignificando-os permanentemente nas situações gnosiológicas de ensino tendo em vista problemáticas a serem superadas (FREIRE, 2005) e o outro momento que, desconfiado de nossas convicções frente a tais problemáticas e mediados pela realidade, se trabalha com rigorosidade científica à dúvida, gerando a produção do conhecimento novo localmente concebido, mas pretensamente generalizável e presente na ação social solidária. Desta forma, tanto o ensinar quanto o aprender são indicotomizáveis do ato de pesquisar (ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), gerando um movimento humanizador que intenta eticamente desvelar e ressignificar a realidade em que vivemos.

Nos estudos teóricos realizados, percebemos que existe uma diferença entre a docência e o ensino. A docência é um exercício que traduz na universidade algumas ações como ministrar aulas, realizar pesquisas, orientar alunos, publicar trabalhos científicos, participar de eventos na área a qual pertence, fazer extensão, assumir cargos e representações. E o ensino é uma ação que transversaliza o exercício docente, vez que envolve uma concepção de mundo, de sujeito, de

aprendizagem e de produção de conhecimento. Nesse sentido compreendemos que docência é a atividade que o professor exerce em sua prática acadêmica, dessa forma não pode ser restrita às atividades que envolvem a sala de aula, a docência é para além da sala de aula, é um ato político, com intencionalidades, com práticas que envolvem o pensar na formação do outro sujeito, dessa forma é transversalizada pelo ensino. Isso representa para nossas reflexões que a docência na universidade é um conjunto de atividades que tem como princípio o ensino, a produção de conhecimento, e isso acontece onde tais intencionalidades se fazem presente. (BRITO, 2006, p145-146.)

Quando apontamos para a compreensão sobre os processos de constituição da docência universitária como o objetivo deste trabalho de tese, precisamos apresentar bem ao leitor como entendemos este processo e como se dão suas contradições postas na realidade educacional concreta da Universidade Operacional brasileira, para evitar uma possível polissemia ou esvaziamento semântico do conceito. Na introdução deste trabalho definimos a docência universitária como uma ação social, um quefazer político-pedagógico articulado a um processo contínuo de produção de conhecimentos em diálogo à realidade concreta e aos sujeitos que nela se constituem. Logo é fundamentalmente um processo que se dá pelo signo da humanização (FREIRE, 2005), pois ao estar preocupado com a constituição dialógica, permanente e aberta de todos os sujeitos envolvidos na atividade educativa e se propor à uma atividade de análise ético-crítica e transformadora da realidade e seus condicionantes, a docência apresenta-se aos sujeitos educadores/educandos como um meio de busca pelo ser mais de todo o gênero humano (FREIRE, 2005).

Portanto, essa visão de docência enquanto práxis social político-pedagógica embora contenha uma dimensão profissional, pois é institucionalizada em um determinado tempo e meio profissional/institucional, está distante das acepções de profissionalismo e profissionalização restritas ao campo profissional, suas determinantes e necessidades reprodutoras de um *status quo* (GIMENO SACRISTÁN, 1999; CONTRERAS, 2002; BAZZO, 2007). Nossa acepção de docência busca resistir, superar e transformar tais condicionantes na medida em

que compreende o ato pedagógico como uma posição sociopolítica do sujeito, que tem em si, a potencialidade de direcionar, a partir da relação dialógica entre sujeitos e conhecimentos, a conscientização dos educandos em direção a um projeto de profissionalidade e sociedade ambos democraticamente construídos (ISAIA; BOLZAN, 2007).

Isso porque ao contrário do conceito de profissão, restrito às competências e práticas técnicas e burocratizadas realizadas por um sujeito genérico a serviço do capital, a profissionalidade representa uma ação consciente do sujeito coletivo sobre seu quefazer, que, enquanto práxis, não pode ser concebido de forma abstrata (ISAIA; BOLZAN, 2007). O sujeito e sua individualidade tornam-se únicos diante de sua classe profissional e, portanto, não podem ser substituídos, uma vez que somente tal sujeito e subjetividade, pertencente a tal classe, possui tal posição em relação às posições plausivelmente aceitas sócio historicamente dentro de seu coletivo profissional e social. Posições que são traduzidas em saberes específicos tanto às classes quanto a seus sujeitos diante de um fazer socialmente legítimo e cambiante (GIMENO SACRISTÁN, 1999; CUNHA, M., 2004).

Portanto, a autêntica classe profissional não é estática e nem é refém do autoritarismo do estado neoliberal diante da intencionalidade do mercado produtivo e simbólico global. Devido a sua organicidade do ponto de vista sociopolítico e econômico, a classe enquanto consciência coletiva detentora de ações em direção à um projeto de sociedade, possui autonomia diante dos condicionamentos do mercado e do Estado, constantemente avaliando suas necessidades e contrabalanceando às necessidades humanas. É por isso que a profissionalidade está interconectada ao desenvolvimento da sociedade democrática, e que, portanto, pode representar uma poderosa barreira contra a constante ingerência proletarizadora do Estado reformado e de suas sempre crescentes demandas, em contextos de forçosa austeridade e intensificações trabalhistas como vem se configurando a universidade brasileira (GUERRERO SERÓN, 1999; SOBRINHO, 2000a; 2000b; 2005).

Inspirado em Gimeno Sacristán (1999), Guerrero Serón (1999), Cunha, M., (2004) e Bazzo (2007) compreendo a superação da burocratização disseminada na realidade universitária na busca do professor pela construção de sua docência como um processo que se dá na constituição de sua profissionalidade, posição que revela a especificidade de saberes, de questões e valores profissionais, lacunas formativas e desafios contextuais, que evidenciam a importância e o

papel social do ser e fazer docente. Além disso, a profissionalidade enquanto busca revela o compromisso docente com a mudança e não com a reprodução conservadora e reducionista imposta pelo eixo produtivo capitalista no controle de campos profissionais e epistemológicos já cristalizados, que impedem a ação humana transformadora.

Desta forma, desenvolver a profissionalidade do professor universitário não está apartada da profissionalidade do professor da educação básica, pois ela se funda na **superação da docência como semi-profissão** (GIMENO SACRISTÁN,1999; CUNHA, M., 2004). E para tanto, é preciso um esforço permanente dos formadores para se compreenderem na atividade educativa universitária em sua relação orgânica com a concretude do mundo, identificando suas especificidades, problemáticas e relações com o meio social. É perceber esperançosamente as relações de condicionamento do meio sobre os sujeitos e dos sujeitos sobre o meio (FREIRE, 2005). É compreender uma posição intencional e conscientizadora dos sujeitos professores a respeito de seu fazer docente em direção a transformação social. É por isso que podemos compreender quando Pimenta e Anastasiou (2014) convergentemente ao modelo proposto por Humboldt concebem a docência universitária como um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, evidenciando seu papel orgânico na construção da sociedade. Nesse sentido e para este fim, tais práticas sociais político-pedagógicas trazem marcas específicas como o domínio de uma série de conhecimentos inter-relacionados. Portanto,

[...] requer leituras culturais, políticas e pedagógicas a respeito dos objetos de ensino, dos contextos e dos sujeitos envolvidos. Ao contrário do que comumente se pensa no ambiente acadêmico, a ação de ensinar é portadora de desafios e requer respostas possivelmente mais complexas do que o universo da pesquisa. (ALMEIDA, 2012, p.98-99)

A esse respeito Maria Isabel da Cunha, defendendo a natureza contextual da docência, disse em uma das mesas redondas do V Encontro Nacional de Ensino de Biologia em Londrina/PR: “Qualquer que seja o nível de ensino, para qualquer pessoa ser professor de

Ciências/Biologia de “Pedrinho” é preciso três coisas fundamentais: primeiro, compreender bem e criticamente os Conhecimentos que historicamente legitimam o porquê os conteúdos precisam ser ensinados, reconhecendo as demandas e necessidades locais; segundo, compreender bem e criticamente os conhecimentos científico pedagógicos do como e do para que ensinar algo a alguém, sempre em diálogo com os saberes de outros campos de conhecimento específicos; e terceiro, conhecer muito bem “Pedrinho” enquanto sujeito concreto, contextualizado em um dado tempo e espaço e detentor de sonhos, saberes, potencialidades e limites individuais e sociais que lhes são impostos. Em suas palavras: o professor, portanto, precisa “assumir uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno.” (CUNHA, M. 2007a, p.16)

Assim, a docência universitária não pode ser apenas o resultado natural do domínio do conteúdo a ser ensinado, mas sim a partilha solidária e eticamente comprometida no diálogo com o outro, seus saberes e contextos. Enquanto ação humana à docência torna-se um compromisso em desvelar a busca do gênero humano a partir de sua capacidade de questionar, apreender e agir no mundo, o que necessariamente não nega, mas une pesquisa-ensino-extensão-gestão nos diversos espaços de formação e atuação da universidade (CUNHA, M. 2009). É uma forma de *criar-se* pedagogicamente no mundo na medida em que se ressignificam e expressam no ato educativo os sujeitos-mundo e suas relações objetivas e concretas de superação na e com a humanidade (FREIRE, 2005). Desta forma, amplia-se a consciência que o educador tem de si a partir de seu quefazer cotidiano, e deste, emerge pela práxis de suas ações e práticas sempre problematizadas uma nova miríade de possibilidades de formas de existir dialética e dialógicamente no e com o mundo “[...] que tiram a docência da educação superior da condição de “profissionalidade restrita” para colocá-la no plano da “profissionalidade ampla [...]” (CUNHA, M. 2010c, p.68).

Em suma, é um olhar sempre formativo para si e para o outro em todas as atividades profissionais do professor enquanto um sujeito que, mediado pelo mundo, está em diálogo ético-crítico e humildemente aberto à sua classe e a seus alunos. Portanto, a identidade docente na perspectiva progressista não tem como se desenvolver isolada e restrita à competências técnicas para a pesquisa e para o ensino, mas é na partilha

destes saberes orientados para a formação humana e solidária que emergem uma docência humanizadora como resposta a ação do educador enquanto um intelectual orgânico à seu tempo e espaço social e institucional (FREIRE, 1962; ENRICHONE, 2007; CUNHA, M. 2009). Um tempo de esperança e não de fatalismos irresolúveis.

Entretanto, a partir do levantamento desta pesquisa a constituição da docência se dá de forma exatamente oposta a constituição inclusiva e dialógica de saberes idealizada pelo campo da Pedagogia Universitária e a pela formação de professores universitários da área de Ensino de Ciências. De forma que a docência se constitui como ação individualizada, excludente e restritiva (BAZZO, 2007; ISAIA, BOLZAN, 2007; MOITA; ANDRADE, 2009; CUNHA, M., 2010b; 2010c; JOAQUIN; BOAS; CARRIERI, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; VIANA, MACHADO, 2016). É na sobrevalorização institucional e acadêmica diferenciada entre os elementos do tripé e da carreira docente, que os professores universitários sofrem de pelo menos uma dupla profissionalidade forçada, pois ao mesmo tempo que são profissionais de uma dada área disciplinar (física, biologia, história) ou carreira (medicina, direito, engenharia), avaliados a partir da sua produção simbólica, são professores do ensino superior responsáveis pela formação humana pouco valorizada institucionalmente (BAZZO 2007).

E é devido a essa autoritária cultura universitária (CRUZ; BARZANO, 2012) que Bosi (2007), Bolzan, Austria e Lenz (2010) apontam que estas profissionalidades, enquanto processos também indetentários, tendem a competir entre si na estrutura universitária, sendo a de pesquisador, mais valorizada social e institucionalmente a que, com o tempo, tende a ganhar primazia, na medida em que os professores vão se estabelecendo na instituição como pesquisadores de excelência. Aos pesquisadores fracassados sobre a resignação da docência que para contribuir de alguma forma com o departamento, se submetem a ministrar o maior número possíveis de disciplinas (ISAIA, 2001; CUNHA, M., 2004; BAZZO, 2007; CORRÊA, et al., 2011; OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011; CRUZ; BARZANO, 2012).

Convergentemente, Bazzo (2007) em seu estudo junto aos professores universitários da UFSC aponta que na prática a profissionalidade docente repousa antes de tudo na especialidade disciplinar e científica a que o professor domina, portanto, de acordo com Zabalza, (2004) sua identidade se perfaz enquanto pesquisador e

não professor. Isso porque a identidade docente para tais profissionais é ordinária e burocrática, um elemento basilar ao vínculo institucional do professor, não agregando mérito e *status* acadêmico, social ou econômico provido de algum domínio específico de conhecimento (BAZZO, 2007) e que, ao mesmo tempo, uma vez que opera pela imitação de práticas de ensino correntes e que lhes são alheias, não é específico à individualidade do professor enquanto um sujeito pleno. É por isso que o campo de pesquisa teria uma maior influência sobre os professores de uma dada área acadêmico-disciplinar do que a dimensão pedagógica de sua profissão docente.

É, portanto, tomando os processos e situações até aqui exposta que nos fazem compreender a constituição da docência universitária como um processo burocratizado essencialmente alienante e desumanizador. Entretanto, mesmo analisando as múltiplas contradições e as diversas situações de sofrimento humano presentes nesta constituição, nossa percepção ainda não parece ser algo comum a todos os campos que buscam estudar e discutir a constituição da docência universitária. Acredito que seja pelo fato de que os trabalhos de nosso levantamento em sua maioria não se propuseram a compreender de forma mais relacional os professores universitários e suas ações inseridos em seu contexto sociohistórico, ideológico e cultural mais amplo, limitando-se às concepções e ou práticas e documentos sobre seu contexto de formação e/ou atuação. Embora pelos diversos trabalhos lidos e analisados seja possível inferir a qualidade dos processos constitutivos, não encontramos nenhum trabalho que buscasse compreender qual é a natureza da constituição da docência universitária e sua contribuição parametrizada à constituição humana.

É nessa lógica que precisamos compreender de forma mais concreta e não restrita ao campo teórico, se a constituição da docência universitária dos professores atuantes no curso de graduação em Ciências Biológicas – hab. licenciatura da UFSC de fato apresenta um percurso e concepções docentes que denunciem sua desumanização, como nos dá indícios nossa análise documental e a percepção dos formadores no curso sobre a formação a que estão implicados. É com esta perspectiva que buscamos apresentar nos itens a seguir os dados do dossiê a respeito da formação formal para a docência universitária na pós-graduação e a atuação docente nos diversos espaços institucionais da UFSC, bem como seus possíveis efeitos desumanizadores sobre os professores universitários.

4.2. A (DE)FORMAÇÃO FORMAL PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A SEDIMENTAÇÃO DO SENSO COMUM PEDAGÓGICO NA PÓS-GRADUAÇÃO.

Ao buscar desvelar como se dá a constituição da docência universitária é importante compreendermos que além da formação informal desenvolvida durante a graduação bacharelesca em Ciências Biológicas, existem momentos formais para a formação dos professores universitários, que supostamente deveriam ser realizados durante os cursos de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Entendo a formação dos Professores universitários como parte de um compromisso institucional na garantia de um conjunto de atividades sistematizadas em um curso, cujo objetivo é construir junto ao futuro docente do ES os conhecimentos, saberes e disposições necessárias à sua práxis social político-pedagógica e investigativa, ambas contextualizadas às especificidades da universidade, sujeitos e de seus processos formativos (CORRÊA, et al., 2011). O que necessariamente precisa desconstruir qualquer visão estereotipada e fragmentada de docência adquirida tanto no processo de escolarização quanto na formação inicial (BROILO, et al. 2010). Nesta mesma linha, vários estudiosos como Zabalza (2004), Cunha M. (2005a), Almeida (2012) e Pimenta e Anastasiou (2014) apontam para a existência de três dimensões necessárias à formação deste docente. São elas: dimensão profissional, pessoal e organizacional.

A dimensão profissional se refere a profissionalidade construída na relação entre a constituição da ação, a partir dos fundamentos postos pela formação, sempre em articulação orgânica com as condições e exigências profissionais requeridas ao sujeito professor. Que no caso da docência universitária precisa ser uma síntese que abarca um diálogo entre as diversas identidades profissionais por meio dos elementos do tripé universitário, não dicotomizando a produção de conhecimento da formação humana. A dimensão pessoal, por sua vez, emerge da relação indissociável deste sujeito com sua ação profissional, seus processos e transformações, que requerem um comprometimento e envolvimento sócio afetivo do indivíduo professor junto a suas práticas sociais, o contexto e os sujeitos inerentes à ação educativa. E por último a dimensão organizacional que se perfaz na luta coletiva por condições institucionais favoráveis na viabilização do trabalho e da ação docente

em consonância crítica com os padrões de atuação profissional legitimados socialmente. De forma que a formação não cristaliza a estrutura universitária, mas a problematiza tendo como parâmetro um claro projeto institucional e social a devir (ALMEIDA, PIMENTA, 2011).

Assim, entendendo a formação como um processo permanente (FREIRE, 2005; 2007; 2008), fica claro que o desenvolvimento da profissionalidade não se aparta do desenvolvimento do contexto e do sujeito professor e que, portanto, é essencial compreendermos que a interação crítica e consciente junto a si, ao contexto, aos sujeitos, às práticas e a ação docente são elementos essenciais ao processo de formação do *ser* pelo *fazer* do professor (CARLOS et al. 2010)

Esse movimento configura o que se pode denominar de concepção ecológica da formação docente, que sustenta a necessidade de se formar um professor capaz de desenvolver uma cultura profissional que lhe assegure a possibilidade de ser, individual e coletivamente, um agente de mudança que de conta de enfrentar situações problemáticas contextualizadas, em meio às quais ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo. (ALMEIDA, PIMENTA, 2011, p.27)

É por isso que, de acordo com Cunha M. (2010a; 2010b; 2010c), a formação especializada dos professores universitários precisa ir além das competências técnicas centradas na especialidade dos conhecimentos disciplinares e da investigação dos campos científicos específicos descontextualizada à realidade local (PIMENTA; GHEDIN, 2002; PIMENTA; ALMEIDA, 2011). É preciso construir uma noção clara sobre a complexidade da docência universitária e o valor e a especificidade dos conhecimentos pedagógicos e contextuais por ela demandados. A esse respeito, Correia, (et al. 2010), Cunha (2010), Tardif (2002), Pimenta e Almeida (2011) e outros autores ligados ao campo de formação de professores universitários apontam a necessidade de os processos formativos institucionalizados na pós-graduação contribuírem para a formação de sete saberes docentes. “[...] saberes “molhados de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos.” (FREIRE, 2014b, p.22), que impliquem um processo formativo mais consciente e humano na construção de uma docência humanizadora

voltada ao contexto concreto de atuação dos futuros professores universitários (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Logo, é preciso desenvolver *saberes relacionados ao contexto da prática pedagógica*, que percebem esperançosamente e não ingenuamente ou fatalistamente as condicionantes sócio-históricas de uma IE que, enquanto uma instituição social, está vinculada às políticas educacionais, propostas curriculares e formativas nacionais. Portanto, um reconhecimento que sem cair no idealismo imobilizante pauta-se na recusa a tomar a estrutura universitária e social como algo finalizado, fazendo uso dos conhecimentos coetâneos da docência para prover o avanço da história pela formação universitária (FREIRE, 2005).

É preciso elucidar os *saberes articulados à dimensão relacional e coletiva do trabalho pedagógico e dos processos de formação*, que implicam na consciência do futuro professor de que a ação docente eficiente, do ponto de vista da formação humana e profissional, não é individualizada e isolada, de forma que, a prática docente constitua-se coletiva em formato de parcerias e negociações sempre em diálogo ético e rigoroso com seus pares e os sujeitos do processo de ensino aprendizagem.

É preciso, com urgência, compreender e valorizar os *Saberes relacionados ao processo de aprendizagem*: que fazem referência a compreensão dos futuros professores universitários de como se constrói sócio culturalmente o conhecimento dentro da sala de aula. Numa perspectiva de que as condições de aprendizagem significativa se encontram inerentes às relações do sujeito com sua prática social, sempre mediada pela realidade sociohistórica em que está inserido. O que nos leva a perceber que a formação universitária, principalmente por dar-se entre adultos, não pode mais justificar-se no idealismo abstrato e diretivo da transmissão-recepção, pois os processos psicopedagógicos e formativos são muito mais complexos do que a memorização mecânica para as provas.

É preciso perceber que o ato educativo não se faz no vazio, e por isso demanda *Saberes relacionados à própria realidade sociocultural circundante*: de forma que o futuro docente possa eticamente e coerentemente ao processo de formação pretendido, adequar o processo de ensino-aprendizagem às demandas e objetivos postos sócio historicamente. E, para tanto, perceber a necessidade e a importância de práticas de investigação sobre sua docência e sobre os

objetos de ensino para uma compreensão mais coesa e coetânea da realidade concreta circundante.

Além disso o futuro professor universitário precisa compreender a necessidade do rigor de suas ações político-pedagógicas nos *Saberes relacionados ao processo de planejamento didático das atividades de ensino*: de forma a construir com tenacidade a sua autonomia na consideração de como se dão os processos de objetivação pedagógica, determinação dos conteúdos curriculares e sua razão de ensino, articulados a métodos e estratégias de ensino sempre ancorados na natureza epistemológica e científica dos conhecimentos que ensina e nos sujeitos concretos a que se relaciona durante os processos de ensino aprendizagem. O que necessariamente implicam *saberes ligados à condução das aulas e suas multiplicidade de possibilidades*: de forma que a partir das relações interpessoais e político pedagógicas o professor possa construir uma autoridade e protagonismo intelectual capaz de organizar, animar e direcionar, junto ao alunado, o processo problematizador de busca pela construção do conhecimento sobre a realidade, fazendo uso, para tanto, das estruturas objetivas, culturais, afetivas e cognitivas que lhes estão disponíveis no quadripé universitário.

E por fim, durante a formação na pós-graduação, o futuro professor universitário precisa desenvolver *saberes relacionados ao processo de avaliação da aprendizagem*. Que consistem no desenvolvimento de uma percepção mais humana e sensível aos sujeitos e às condições de aprendizagem, associadas ao domínio de estratégias e instrumentos de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, tendo como parâmetro os objetivos formativos preestabelecidos e sua relação com as demandas socioculturais coetâneas e ético-criticamente relevantes. Não basta aos alunos/futuros docentes universitários, principalmente quando estão inseridos à uma formação profissional, memorizar conceitualmente um processo ou um procedimento que só ganha sentido nas avaliações, esvaindo-se posteriormente a elas. É preciso saber fazer uso destes conhecimentos em articulação a sua futura ação social e profissional, portanto, é preciso transformar conhecimentos abstratos em saberes que mobilizam o sujeito e sua ação em direção ao projeto educativo por eles delimitado. Nessa lógica a avaliação não pode ser pontual e restrita a memorização conceitual, mas processual, coletiva e formativa sobre todo o processo de ensino-aprendizagem vivenciado no que se refere a seus limites e potencialidades (SOBRINHO, 1998; TARDIF, 2000; ANASTASIOU;

2007; SILVA; BITENCOURT, 2012; SILVA; KLÜBER, 2012; SAUL; SAUL, 2016).

Obviamente que a proposta destes saberes não dá conta por si só de toda a complexidade do contexto e da ação do professor universitário, mas penso que são capazes de instrumentalizá-los para lidar de forma mais autônoma, autoral e transformadora sobre as demandas e obstáculos sociais e profissionais que vivenciarão, de forma a possibilitar a construção de seus próprios saberes docentes no enfrentamento da realidade na e pela docência nas universidades. O que necessariamente desmistifica e problematiza a racionalidade técnica expressa no atual senso comum pedagógico e no positivismo hegemonicamente impregnados na estrutura universitária.

Para Tardif (2000, p.18), o modelo da racionalidade técnica “[...] não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias”. Que, em grande parte inviabiliza o desenvolvimento de tais saberes e vem justificando uma espécie de *laissez-faire* sobre a ação pedagógica do professor universitário o isentando de rigorosidade teórico-prática (MOROSINE 2001; CUNHA, M., 2010a; 2010b; 2010c; ALMEIDA, 2012). Como se “[...] o desenvolvimento do ensino superior tem sido feito a base da improvisação docente” (CUNHA, M. 2004, p.3). Logo, ao invés de produzir conhecimentos próprios, a docência, enquanto prática bancária, passa a reproduzir os conhecimentos oriundos das pesquisas acadêmicas, os chamados produtos da ciência, resultando na formação universitária técnica e acrítica, perpetuando a negação dos saberes pedagógicos (TARDIF, 2000; OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011; FREIRE, SHOR, 2011).

É por isso que, de acordo com Almeida e Pimenta (2011) e Therrien, Dias, Leitinho, (2016) é consenso na literatura sobre a pedagogia universitária que os professores que atuam neste nível de ensino têm por característica o alto domínio do conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que, no entanto, possuem grandes dificuldades em saber como ensiná-lo, mimetizando colegas para poder fazê-lo. Isso, acontece devido à pouca exigência institucional e culturalmente tácita da universidade frente à preparação dos futuros professores universitários na pós-graduação. Desta forma, uma das principais questões postas pela pedagogia universitária é que a formação para o magistério é algo assistemático e pouco rigoroso, em que se predomina o desconhecimento científico e até mesmo o despreparo para

lidar com os processos formativos propostos pela universidade (MARCELO GARCIA, 1999; CUNHA, M., 2004; ALMEIDA, 2012). É nessa lógica que concordo Cunha, M. (2001) e com Almeida e Pimenta (2011) quando denunciam a existência de um paradoxo legal sobre a formação do professor universitário, que é extremamente evidente nos professores que atuam nas licenciaturas.

Reside aí um paradoxo em relação ao professor da escola básica, de quem é exigida a comprovação de inúmeras horas dedicadas a aprendizados didáticos, avaliativos e organizacionais do ensino. Mais paradoxal ainda é o fato de que do formador de professores para a escola básica nas licenciaturas de nível superior, bem como dos profissionais para as demais áreas, não é exigida a competência acadêmica para ensinar. (ALMEIDA, PIMENTA, 2011, p.25)

Quando tomamos a legislação e as diretrizes para a formação dos professores universitários e a analisando comparativamente às demais diretrizes para a formação de professores da educação básica, percebemos uma falta de clareza teórica e prática que levantam limites quanto à formação didático-pedagógica do futuro professor universitário, caracterizando um verdadeiro silêncio quanto a identidade profissional e formativa do docente deste nível de ensino (MOROSINI, 2001; CUNHA, M. 2009; MARTINS, 2013). De acordo com o artigo 66º da LDB – Lei nº 9.394/1996 – “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). O que determina o local da formação, mas não garante a qualidade pedagógica da mesma. Principalmente quando analisamos o artigo 65º do mesmo documento que diz que “exceto para a educação superior” a formação docente “incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Evidenciando que do ponto de vista legal, o profissional que atua na educação superior não teria a necessidade de práticas de ensino em sua formação (CUNHA, 2009; MAUÉS, SOUZA, 2016). De acordo com Saviani (1998) no texto original da LDB proposto por Darcy Ribeiro apresentava-se explicitamente no artigo 74º a necessidade de uma formação didático-pedagógica ao professor universitário. De acordo com o artigo,

A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino. Parágrafo único – É assegurado o direito de exercício do magistério superior às pessoas de notório saber (SAVIANI, 1998, p. 144).

Entretanto, como podemos ver, esta formulação foi omitida a partir de um “enxugamento” da lei ao ser apresentada à Câmara dos Deputados (SAVIANI, 1998). Isso, devido a pressões de setores elitistas da sociedade que poderiam ser contrariados caso uma exigência maior de capacitação docente fosse requerida ao formador, que como membro deste setor, devido a seu status e anos de experiência não aceitariam comprovar sua proficiência educativa. É nessa lógica que se formulou o art. 66º que temos expresso hoje na LDB (SAVIANI, 1998; ODA, 2012; HUNSCHE, 2015). Entretanto, quando se publica a Resolução CNE/CES 3 de 1999, cria-se uma contradição, pois de acordo com esta diretriz, quando a pós-graduação for destinada a formação de professores para o ensino superior, o que corresponde a toda pós *stricto sensu* (BRASIL, 1996), deve-se assegurar *ênfase* pedagógico, além do *conteúdo* específico do curso (BRASIL, 1999, Art.5, 1º parágrafo).

Para Morosini (2001) esta confusão legal perpetua o silêncio sobre a formação pedagógica do professor universitário, uma vez que uma resolução não tem força de lei, justificando a falsa ideia de que a competência profissional do professor advém apenas do domínio de sua área acadêmico-disciplinar e científica. É, portanto, a partir do senso comum pedagógico, que se mesclam à docência às competências científicas e seu poder social e simbólico de justificação como as principais finalidades da pós-graduação na universidade (BOURDIU, 1983; MOROSINI 2001). O que na prática, ao garantir uma preocupação com a formação para a pesquisa, retira dos programas as responsabilidades necessárias à formação pedagógica, percebidas e implementadas diferenciadamente por cada curso de quarto grau (CUNHA, M., 2009; PROBST; ROCHA; PEREIRA, 2016). Isso fez com que os programas de pós-graduação em sua grande maioria não ofertassem disciplinas voltadas à aspectos didáticos e pedagógicos para a formação do professor universitário (BAZZO, 2007; MAUÉS,

SOUZA, 2016; HOFFMANN, 2016). Podemos citar dentre as poucas iniciativas pontuais o caso da USP, que em 1992 criou as disciplinas de Metodologia do Ensino Superior e Estágio de Docência (ALMEIDA, 2012; MARTINS, 2013).

Se analisamos historicamente as políticas de pós-graduação no Brasil em correlação à desvalorização epistemológica da Pedagogia na universidade, podemos dizer que, independente da área, a formação nos programas de pós-graduação sempre seguiu um *laissez-faire* no que se refere aos conhecimentos de ordem pedagógica, criando uma inercia cultural até hoje estruturante da formação dos professores universitários. Além disso, podemos concluir que a LDB não teve força concreta para resolver a questão, apenas delimitando o espaço de formação do professor universitário (OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011).

O que podemos dizer a partir das políticas de formação para a educação superior é que nos vinte primeiros anos, os cursos de pós-graduação tinham como finalidade central apenas a capacitação em quantidade de docentes, já atuantes nas universidades, uma vez que seus professores em sua maioria não possuíam altas titulações e nem experiência com a pesquisa. O que chocava com os novos formatos departamentais da instituição e o interesse pelo crescimento econômico do país pautado pelo cientificismo salvacionista do regime militar.

Foi por isso que a partir de 1980 a pós-graduação volta-se para a pesquisa científica e tecnológica, estreitando suas relações com o setor produtivo (MARTINS, 2013). Até que em 1990 com a reforma neoliberal do Estado, a pós-graduação passa por mudanças radicais devido ao controle estatal via avaliações institucionais e de produtividade, postos pelo PAIUB e o SINAES, alterando o *modus operandi* até então posto e gerando, dentro de um contexto de austeridade financeira, disputas e tensões internas à instituição (MARTINS, 2013). Que com a racionalização produtiva e globalizada dos anos 2000 defendem, a partir da internacionalização da universidade e na intensificação de sua produção simbólico-cultural, os interesses do mercado simbólico global, silenciando ainda mais a dimensão pedagógica da formação na pós-graduação.

Desta forma os programas estão restritos a produção científica aos moldes da ciência moderna (CUNHA, M., 2001) e a formação de recursos humanos especializados para a expansão da universidade, ou seja, a formação na pós-graduação dedica-se a constituição de pesquisadores e não de professores (ZABALZA, 2004; BAZZO, 2007; GONÇAVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2007; ALMEIDA, 2012).

Para comprovar esse interesse em viabilizar, com certa urgência, uma formação restrita à pesquisadores é que podemos compreender a existência de uma articulação entre o 66º artigo da LDB e a meta 14 do PNE que indica a elevação gradual do “número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores” (BRASIL, 1996; 2014a; MAUÉS, SOUZA, 2016).

O marco desta mudança produtivista se deu na definição da comissão do IV Plano Nacional da Pós-Graduação no ano de 1996 durante o Seminário Nacional intitulado "Discussão da Pós-Graduação brasileira", organizado pela diretoria da CAPES e que contava com a presença de Pró-reitores, da Associação Nacional dos Pós-graduandos, de representantes da comunidade acadêmica, de órgãos públicos e de agências de fomento. A conclusão do evento legitimada posteriormente na comissão foi que a Pós-graduação brasileira estava concentrada na região Sul e Sudeste, era lenta e rígida demais e basicamente estava a serviço do carreirismo acadêmico (MARTINS, 2013).

Embora tais críticas tenham impulsionado a expansão dos programas e do número de vagas em outras regiões do país, seguindo o receituário neoliberal da racionalização produtiva e meritocrática o IV PNPG também reduziu o tempo de titulação de quatro anos para dois no mestrado e de oito anos para quatro no doutorado. Além disso, fez com que os programas se organizassem em linhas de pesquisa direcionadas a produção internacional e causou a fragmentação do tripé universitário pautando-se sobre a centralidade da pesquisa ao invés da formação. A produção simbólica tornou-se o parâmetro quantitativo é o critério de avaliação institucional que, além de qualificar as instituições e programas em *rankings* nacionais e internacionais, distribuí os incentivos de fomento pautado no desempenho produtivo dos programas facilitando assim a mercantilização da universidade e a mercadorização do conhecimento (HOSTINS, 2006; ZAIDAN, et al. 2011; JOAQUIM; BOAS, 2011).

Características estas que no V PNPG são intensificadas a partir da expansão do sistema superior em quatro grandes vertentes: *a capacitação docente para o Ensino Superior*, pautando-se nos programas de formação continuada nas universidades em correlação às intencionalidades mercantis; *a qualificação dos professores da Educação Básica*, representada na criação de vários mestrados profissionais e cursos de especialização, principalmente voltados ao

conteúdo e técnicas de ensino relacionadas ao mercado educacional e às tecnologias da comunicação; *a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado*, que são cursos *latu sensu* voltados às competências técnicas na articulação fluida entre o público e o privado, sendo está uma possível fonte de receita à instituição e pôr fim *a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas*, revelando o viés restrito do plano e dos programas para a formação de pesquisadores, ignorando a legislação que aponta a pós-graduação como o espaço de formação formal para a docência universitária (BRASIL, 1996; 1999).

Como se vê, o terceiro milênio anuncia um mercado competitivo emergente de “ofertas educativas inovadoras”, tanto no nível da graduação como no da pós-graduação. Alguns deles com novos provedores oferecendo uma educação não convencional, com diferenciados tipos de atrativos, entre eles a universidade virtual e a corporativa. [...] Tal fato induz os programas nacionais a criar alianças regionais e internacionais, submeter-se a processos de acreditação internacional para que possam sobreviver nos novos espaços de competência. Nesse sentido, o V PNPG enfatiza a necessidade de “estimular a cooperação internacional por intermédio das universidades, de tal forma que o intercâmbio entre alunos e professores seja institucionalizado, permitindo inclusive a apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais.” (BRASIL, 2005b, p. 61). No que se refere à avaliação dos Programas, no novo PNPG reafirma-se a ênfase na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. A qualidade da pós-graduação deverá ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem; também será valorizado o número de doutores titulados que saíram da Iniciação Científica diretamente para o Doutorado, além da interação da pós-graduação com o setor

empresarial, indicativo de uma maior inserção do Programa na sociedade (BRASIL, 2005b). (HOSTINS, 2006, p.149-150, grifo meu)

Portanto, não é de se estranhar que no que concerne à constituição da docência universitária na área de conhecimento das Ciências Biológicas, a pesquisa de Hoffmann (2016) ao realizar um levantamento a partir das propostas curriculares de todos os programas de pós-graduação relacionados as áreas de Ciências Biológicas I, II, III e Biodiversidade da CAPES, não sejam encontradas, dentre as propostas curriculares, qualquer tipo de disciplina destinada a preparação didático-pedagógica de seus egressos. Portanto, os programas estão formando pesquisadores e não professores, o que implica que mestres e doutores estão sendo contratados para uma profissão – professor universitário – a qual não possuem formação concreta (CUNHA, M., 1999a; 2005b; 2006a; 2007a; 2009; 2010a; CRUZ; BARZANO, 2012; ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

A partir de tal problemática é que investigo com a questão 3 do questionário respondido pelos vinte cinco professores universitários atuantes no curso de graduação Ciências Biológicas da UFSC – hab. licenciatura, o papel da pós-graduação na constituição da docência universitária. Com esta questão busquei compreender como os professores acreditam que a formação que tiveram na pós-graduação pode contribuir para a sua atual prática pedagógica evidenciando possíveis modelos e lacunas formativas. Dentre as respostas dadas pelos professores participantes podemos destacar duas categorias principais.

A primeira categoria obtida a partir da resposta de 18⁶¹ professores, se perfaz no *silenciamento da formação de professores na pós-graduação em direção à formação de pesquisadores*. Como apontam algumas falas representativas a seguir:

PROF.12- Não contribuiu muito. É mínima. Eu já era um professor pronto e muito habilidoso antes de entrar na universidade. Mas acho que a universidade em si permitiu eu desenvolver minhas linguagens. A pós não ajudou muito em uma formação para o ensino eu não tenho formação na educação. Eu sou muito

61 (PROF.1; PROF.2; PROF.3; PROF.4; PROF.5; PROF.6; PROF.7; PROF.8; PROF.10; PROF.11; PROF.12; PROF.14; PROF.15; PROF.20; PROF.22; PROF.21; PROF.24; PROF.25)

<p><u>da ideia da plateia ao palco, pois nós não temos essa formação e que vão depender muito da forma pratica cotidiana e não de um treinamento especial em pós-graduação</u></p>
<p>PROF.20- <u>Minha pós-graduação em nada contribuiu para minha atual prática de ensino. Foi exclusivamente voltada para a pesquisa. Não fiz estágio de docência e na graduação também não tive nenhuma prática de ensino, uma vez que sou bacharel e não licenciado</u></p>
<p>PROF.1- <u>O lugar onde fiz mestrado e doutorado (UFRGS) tem foco na produção, você é medido pela quantidade de artigos que pode escrever e não deixa espaço para docência além do estágio obrigatório. Inclusive ainda hoje quando encontro com professores de lá percebo uma certa “decepção” por ter diminuído minha produção com frases como “não deverias deixar eles te fazerem dar tanta aula”</u></p>
<p>PROF.14- <u>Contribuiu mais no sentido filosófico e no embasamento técnico de se fazer ciência. No que se refere a didática em si contribuiu muito pouco. No mestrado não tive nada já no doutorado tive um pouco mais de experiência.</u></p>
<p>PROF.3- <u>Durante meu mestrado, doutorado e pós-doutorado foi possível investigar questões ainda desconhecidas da ciência. Os resultados de minhas pesquisas foram publicados e ao longo dos anos na docência a nível de graduação foi possível conduzir projetos de alto nível convivendo com alunos de graduação e de pós-graduação. À medida que os resultados foram sendo publicados utilizei esta bagagem para discutir sempre que possível com os alunos da disciplina por mim ministrada.</u></p>
<p>PROF.10- <u>A pós-graduação me ofereceu oportunidade de dar aulas e ter contato e discussão com professores que gostavam de dar aulas. Porém pouco ofereceu em termos de cursos de formação. No entanto, estou seguro de que a formação de pesquisa durante minha pós-graduação foi fundamental para as discussões que tenho hoje com meus alunos. Além disso, acredito que ensinamos também a pesquisar e neste sentido, para esta prática, tive muitas aulas e atividades que me deram embasamento para o que faço na UFSC.</u></p>
<p>PROF.15- <u>Nada. Por outro lado, se olharmos para a necessidade de uma educação mais ativa voltada para a construção do conhecimento como responsabilidade do próprio aluno, a experiência da pós-graduação e da dinâmica de laboratórios e salas de estudo será muito útil.</u></p>

Ao analisar as respostas podemos compreender que a maioria dos professores participantes concordam que a pós-graduação não está atingindo a formação para a docência e seus saberes pedagógicos um de seus principais objetivos legais (BRASIL, 1996) e nem a dimensão

político social de seu fazer enquanto intelectuais orgânicos (CUNHA, M. 2010b; CORRÊA, et al., 2011; CRUZ; BARZANO, 2012). O que podemos perceber no discurso dos professores é que essas lacunas parecem ter muitos efeitos na compreensão que estes têm sobre o processo de ensino-aprendizagem, como uma ação meramente comunicativa (Prof.12), em que se buscam transferir os produtos da ciência (Prof.3) descontextualizados de uma realidade concreta (CUNHA, M., 2006). Também fica evidente que a prioridade dos programas parece ser a produção científica (Prof.1) através da formação na e pela ação de pesquisadores (Prof.3; 10; 15) (ALMEIDA, PIMENTA, 2011).

Podemos então perceber que a qualificação profissional desenvolvida nos cursos de pós-graduação apontada pelos sujeitos está no âmbito do seu desenvolvimento enquanto pesquisadores apontando, por exemplo, sua capacidade de proposição de projetos a partir do domínio sobre os conteúdos, sobre os conhecimentos ligados a metodologia de pesquisa (Prof.3; 10) e na compreensão de que ao empreendimento científico é necessário uma permanente autoformação individual do sujeito pesquisador (Prof.15) (BAZZO, 2007; ALMEIDA, 2012). O que é coerente com as pressões pela produtividade expostas pelo Prof.1 e que também revelam uma desvalorização do fazer docente e de seus conhecimentos, uma vez que ministrar aulas é negativamente percebido se comparado ao fazer da pesquisa. Entretanto, é importante ficar claro que,

O problema não está na formação para a pesquisa, mas na concepção de conhecimento que se instala no mundo ocidental, quase que hegemonicamente, dando suporte ao paradigma da ciência moderna. A visão mecanicista de mundo, onde a neutralidade e a quantificação tomaram dimensões preponderantes, definiu os alicerces da ciência moderna [...] O predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano [...] banuiu do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com a subjetividade e de privilegiar a condição ética. Nessa perspectiva, o professor, ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo a

uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade. Nem mesmo espaços para discutir a universidade, suas funções e relações são privilegiados nos currículos, como se a ciência pudesse ser feita fora das relações de poder que regulam o institucional e o estrutural. Neste sentido, e como quase todos os profissionais de sua época, ele se torna um conhecedor especializado e um ignorante generalizado [...] (CUNHA, M. 2001, p.80)

Coerentemente aos nossos achados, Zaidan et al. (2011) aponta que essas já naturalizadas lacunas formativas nos cursos de mestrado e doutorado ocultam, por meio do senso comum pedagógico, as dificuldades do ES em articular organicamente, por via da formação superespecializada, a indissociabilidade do tripé universitário, como uma condição essencial à constituição profissional dos futuros professores universitários. Desta forma, ao sobrecarregar a formação apenas em um elemento do tripé universitário –a pesquisa– cria-se uma deformação identitária ou uma semiformação (BIANCHETTI, ZUIN, 2012), que não corresponde a profissionalidade dos professores e nem às necessidades da Universidade enquanto instituição social a favor do desenvolvimento humano (BROILO, et al. 2010), mas as necessidades do capital simbólico global que explora a capacidade investigativa dos pesquisadores em busca de inovações científico tecnológicas úteis à acumulação capitalista (CUNHA, M. 2001; ZABALZA, 2004; BOSI, 2007; JOAQUIM; BOAS, 2011).

Quando analisamos nossa segunda categoria podemos compreender que, ainda sim, 19⁶² professores percebem que mesmo no modelo cientificista da pós-graduação (CUNHA, M., 2004), ainda é possível positivamente extrair algumas contribuições para a ação pedagógica dos futuros professores universitários. Contribuições estas que auxiliam na *reprodução mimética de um modelo de ensino universitário bancário*. Como apontam as falas representativas a seguir:

PROF.8 - Formalmente, não muito. <u>Acredito que minhas práticas vieram mais</u>

62(PROF.3; PROF.4; PROF.5; PROF.6; PROF.8; PROF.9; PROF.10; PROF.11; PROF.12; PROF.13; PROF.14; PROF.15; PROF.16; PROF.17; PROF.18; PROF.19; PROF.21; PROF.22; PROF.23)

de experiências e modelos (que sigo e que faço questão de lembrar para não repetir) que tive ao longo dos anos como aluna. O fato de ter feito doutorado fora do país me abriu os olhos para várias práticas não muito convencionais que me agradaram como aluna e às vezes tento reproduzir.

PROF.13 - Acho que mostrando diversas maneiras de se passar o conteúdo e tendo certeza que cada público necessita de um sistema de ensino e aprendizagem. Na pós a maioria está interessada e na graduação isso pode não ocorrer por imaturidade às vezes...

PROF.21 - Foi fundamental. Além do aspecto científico, a convivência com professores de outras instituições e de formações e dedicações variadas me permitiu aprimorar minha percepção do processo ensino-aprendizagem.

PROF.22 - O programa em si não contribuiu para estas práticas de ensino, que foram adquiridas às custas de “tentativa-erro” e no dia-a-dia da docência no ensino superior.

PROF.04 - A minha pós-graduação foi feita no Brasil (Mestrado) e no exterior (Doutorado) e foi essencialmente científica. Não houve nenhuma prática de ensino. No entanto, adquiri experiência didática após, ministrando aulas em uma universidade privada por 4 anos, antes de ingressar na UFSC. Isso foi fundamental para minha formação.

PROF.5 - A pós-graduação em si não ajudou, o que ajudou foi que durante meu doutorado pude participar Programa de Estágio Docente que [...] tinha na época para alunos de pós-graduação, para dar aulas na graduação, onde atuei por 2 semestre [...] foi interessante.

A partir das respostas é possível compreender que existe uma lacuna teórico-formativa dos conhecimentos de referência pedagógica, pois para os professores a formação para a docência se reduz ao contato e a observação de práticas de ensino por eles vivenciados junto a diversos professores. Assim, a partir da ausência de disciplinas de referência pedagógica sobre a pedagogia universitária e/ou sobre a docência universitária, podemos considerar que há um mimetismo de pouco rigor teórico-metodológico (CUNHA, M, 2009; 2010a; OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011) na medida em que os professores universitários acreditam que é suficiente aprender a ser professores pela imitação de práticas que consideram exitosas e, portanto, reproduzíveis ou na exclusão de práticas por eles consideradas ineficientes, seja durante a formação na pós-graduação, seja em sua atuação cotidiana (BOLZAN; AUSTRIA; LENZ, 2010). Portanto, há no

máximo “[...] uma ampliação de suas concepções, visões, entendimentos de temas/questões relativos à prática [...]” (ZAIDAN, et al. 2011, p.157). Concepções muito genéricas sobre a prática de ensino que ao estar distantes das reflexões pedagógicas, não garantem as transformações da prática pedagógica, perpetuando o senso comum pedagógico e o modelo bacharelesco de ensino voltado à certificação/titulação e não à formação (OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011). Logo,

Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades das interações professor-aluno, lhes são desconhecidos. Assim, predomina dentre os professores universitários brasileiros um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual serão responsáveis a partir do instante em que ingressam no departamento e na sala e aula. (ALMEIDA, PIMENTA, 2011, p.26)

Deste modo, não podemos nem se quer falar em dicotomia entre teoria e prática na ação docente uma vez que não há teoria sistematizada e oriunda de um campo científico sobre o ato de educar, apenas um praticismo naturalizado na desvalorização dos conhecimentos pedagógicos em prol das pesquisas acadêmicas (SILVA; KLÜBER, 2012; THERRIEN, DIAS, LEITINHO, 2016). Não é de se estranhar que a maioria dos professores não valorizem a formação de professores na graduação em que atuam, uma vez que ser professor é algo isento de responsabilidade teórica junto ao processo formativo diante da atuação docente (ZIMMERMANN, 2003; BAZZO, 2007; GATTI, 2016). Nessa lógica, sua única responsabilidade estaria sobre a compreensão correta dos conteúdos biológicos a serem transmitidos para se compreender bem suas pesquisas e poder reproduzir seus campos disciplinares. É por isso que muitos professores quando falam que a pós-graduação auxiliou positivamente consideram que “dar aula” centra-se na mera comunicação dos conhecimentos biológicos (Prof. 13).

Entretanto, ao analisarmos os professores universitários do campo pedagógico percebemos algumas diferenças que precisam ser ao menos evidenciadas. Como por exemplo na fala representativa a seguir:

PROF.0⁶³- Em quase tudo! Como tive muito pouca experiência na docência para o ensino básico, posso afirmar que as “teorias me salvaram”. [...] Minha prática voltada para a formação de professores, ao meu ver, foi melhorando e se tornando “aceitável” a partir do segundo ano de docência na UFSC em função de duas coisas: o estudo sistematizado de teóricos da educação (propiciado pela pós) e a análise constante da prática (que só foi possível pelo diálogo com colegas novatos e mais experientes e pelo estudo teórico concomitante). A pós, desta forma, ampliou meu repertório teórico que passou a compor minhas aulas.

Como podemos perceber, ao contrário dos professores da área de referência biológica, os professores de referência pedagógica julgam que sua pós-graduação os auxiliou na constituição de seu ser e fazer docente. Entretanto, mesmo tomando como objeto de estudo teórico processos, conceitos e fenômenos da ordem pedagógica, assim como os demais professores, esta formação não contempla a dimensão da docência universitária ao não implementar, para além da teoria pedagógica ampla e genérica, disciplinas ou situações formativas diversas relacionadas especificidade da docência universitária tomando as contribuições da pedagogia universitária para constituir um processo formativo formal ao professor universitário. Os professores julgam então que a pós-graduação os auxiliou a desenvolver uma posição pedagógica pautada na reflexão teórica, mas não mencionam como a pós auxiliou concretamente na formação para suas práticas de ensino na UFSC.

Portanto, mesmo nos programas de pós-graduação da área de Educação, é preciso assumir que o ensino não é só um objeto de estudo de algumas pesquisas acadêmicas, mas que também é objetivo da formação dos cursos de pós-graduação, e que quem faz pesquisa não é só o pesquisador, mas o próprio professor, ao necessitar de processos investigativos para melhor compreender a realidade e delinear seu projeto formativo junto a seus futuros alunos. Neste sentido, é imprescindível “[...] um equilíbrio entre a preparação de professores para o ensino superior e a de pesquisadores que buscam seu aprofundamento teórico, cultural, científico ou tecnológico” (GATTI, 2001b, p. 212). Assim, é preciso que a pós-graduação perca seu caráter

63 A fim de proteger a identidade do professor universitário a fala representativa não terá uma designação de origem usando o termo PROF.0. Isso porque devido as informações relatadas o sujeito poderia ser identificado em comparação às demais falas.

elitista e assuma seu papel democrático buscando criar pontes entre a pesquisa acadêmica sóciopoliticamente engajada e a formação docente rigorosamente instrumentalizada em todas as áreas de conhecimento (ZAIDAN, et al. 2011; SILVA; KLÜBER, 2012; THERRIEN, DIAS, LEITINHO, 2016).

4.2.1. O estágio de Docência: Um praticismo burocrático

Dentre os professores participantes da pesquisa o Prof. 5 levantou a importância dos Estágios de Docência (ED) na constituição dos professores Universitários, sendo este, muitas vezes, o único momento dedicado a estabelecer concretamente alguma reflexão dos pós-graduandos sobre os processos de ensino-aprendizagem na universidade. Criado pela USP em 1992 o ED é integralizado à formação da pós-graduação e instituído pela CAPES através da circular n. 028/1999, que ao contrário das disciplinas de cunho pedagógico, é obrigatório aos programas, mas apenas aos bolsistas CAPES/DS conforme previsto na Portaria MEC/CAPES n° 76/2010, de 14 de abril de 2010. (ALMEIDA, 2012; MARTINS, 2013).

A CAPES então o define como “[...]parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação [...]”. (Art. 18, Portaria MEC/CAPES n° 76/2010, de 14 de abril de 2010). Os pós-graduandos que se encontram na condição de Bolsista devem acompanhar durante um semestre (mestrado) ou dois (doutorado) um professor universitário – normalmente o próprio orientador – em suas disciplinas na graduação a ser avaliados pela comissão de bolsas sempre de forma coerente à área de pesquisa do programa de pós-graduação. Caso o pós-graduando comprove vínculo de docência com alguma IES, ele estará automaticamente dispensado de cumprir as atividades do ED (CAPES, 2010).

Assim, apesar de ser um avanço a obrigatoriedade do ED posta pela CAPES, podemos aqui considerar quatro problemas principais dentro desta política. O primeiro em relação *a negação da pós-graduação enquanto espaço de formação de professores*, que se dá na incoerência entre o objetivo legal de formação posto a todos os programas *stricto sensu* e a restrição do estágio apenas aos bolsistas CAPES/DS (SILVA, 1989; BAZZO, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Se é objetivo legal da pós-graduação formar

professores para o ES, porque o ED não é um processo rigoroso e obrigatório a todos os pós-graduandos? Por que seu modelo é tão distinto – e mais solto – dos Estágios propostos pelas licenciaturas? Obviamente a resposta parece ser mais uma vez a intenção de que a pós-graduação precisa formar pesquisadores e não professores (PIMENTA; LIMA, 2006; ALMEIDA, 2012; MARTINS, 2013; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

O segundo problema se dá na *legitimação do senso comum pedagógico* em relação ao fato de que o campo legal desvaloriza e deslegitima a necessidade de formação para a docência universitária ao aceitar que pós-graduandos que já exerçam essa atividade, não necessitem de um processo formativo, mesmo que hegemonicamente à docência universitária se caracterize por um conjunto de práticas pouco rigorosas do ponto de vista teórico metodológico. O que expõe uma intencionalidade burocrática dos programas pela titulação rápida de recursos humanos e a negação do caráter formativo do curso de pós-graduação, bem como a possibilidade de transformação das práticas de ensino de professores já em atuação (DELIZOICOV, 2010; MARTINS, 2013; HOFFMANN, 2016). Parece haver uma mística, pautada pela ideologia do silêncio pedagógico de que a docência universitária não pode ser contrariada ou problematizada, se quer ao menos questionada. Ao compreender que todo sujeito é inconcluso, como podemos reconhecer os limites da docência universitária e possíveis formas de superação destes se ela não está aberta à questionamento?

Já o terceiro problema está na *competência pedagógica dos supervisores* frente ao ED, enquanto uma experiência que precisa superar o senso comum pedagógico e a fragmentação entre a teoria e a prática que estruturam a universidade (MARTINS, 2013). É preciso possibilitar a construção de um espaço de reflexão político-pedagógica real sobre os processos de ensino-aprendizagem e as especificidades da formação universitária na graduação durante o ED (CARLOS, et al. 2010). Não adianta nada um estágio sem critérios, aberto e individualizado na reprodução de práticas do professor supervisor, pois não é capaz de provocar uma reflexão pedagógica com rigorosidade e coerência (MARTINS, 2013). Nessa lógica, penso que, ao menos inicialmente, cabe aos moldes das licenciaturas a centralidade das experiências de estágio em disciplinas concretas de estágio ministradas por professores do campo pedagógico, capazes de evidenciar os desafios e possíveis caminhos da pedagogia universitária (HOFFMANN, 2016).

É preciso reconhecer a relevância e legitimidade dos saberes pedagógicos. Se isso não for realizado, a universidade e a constituição de seus professores não poderão superar a via desumanizadora de seus movimentos em prol de um processo verdadeiramente formativo.

O quarto e último problema está na interpretação errônea do art.18 de forma que o ED tanto precisa contribuir com a formação dos pós-graduandos quanto com a graduação. O que pode *levar a exploração de pós-graduandos pelos supervisores* do ED que impõem aos estagiários a assunção de suas turmas na graduação sem limites de carga horária. Devido à falta de fiscalização e a uma legislação deficitária (CAPES, 2010) muito professores delegam a seus estagiários suas aulas na graduação sem nenhum controle o que compromete inclusive o proposto pelo artigo 18 que busca qualificar o ensino de graduação ao considerar que o estagiário tem responsabilidade pela formação profissional dos acadêmicos universitários (BAZZO, 2007; JOAQUIM; BOAS, 2011; MARTINS, 2013).

Porém, mesmo com todas essas dificuldades, concordo com Moita e Andrade, (2009), Carlos (et al. 2010) e Martins (2013) ao apontarem o ED como uma possibilidade concreta de se construir e articular o campo teórico e prático gerador de conhecimentos no exercício da indissociabilidade do tripé universitário. Portanto, enquanto espaço de exercício de práxis político pedagógica podemos conferir ao ED um estatuto epistemológico capaz de superar a redução da docência à atividade prática e instrumental da transmissão conceitual e passar a ser um espaço fundamentalmente produtor de saberes docentes (PIMENTA; LIMA, 2006).

É pautado nessa lógica que buscamos questionar os professores frente a realização do ED. Para tanto, em um primeiro momento precisamos saber quantos professores do curso analisado realizaram o ED e onde se deu seu processo de formação na pós-graduação. Ao analisarmos, a formação declarada na Plataforma Lattes pelos 45 professores participantes da pesquisa, como aponta a tabela 5, percebemos que ao contrário da formação na graduação, a UFSC tem reduzida sua participação na formação dos docentes universitários do curso. Sendo a USP a IES que mais contribuiu com a formação na pós-graduação e o local proponente do ED para a formação pedagógica dos professores, há fortes indícios apresentados na tabela 6 de que muitos professores egressos são ex-bolsistas CAPES desta instituição e que, portanto, podem ter tido esta vivência formativa.

Tabela 5 - Formação na Pós-Graduação dos professores universitários do curso de CB Diurno – Hab. Licenciatura declarada em Lattes 8/8/2016⁶⁴

IES	Mestrado	Doutorado	Total
USP	9	9	18 (22%)
UFRGS	7	6	13 (16%)
UNICAMO	5	5	10 (12%)
UFSC	6	3	9 (11%)
UFRJ	3	3	6 (7%)
FIOCRUZ	2	3	4 (5%)
UNESP	0	2	3 (4%)
IES Diversas	8	3	19 (23%)
Total de Professores	40	42	

Fonte: Próprio autor.

Tabela 6 - Instituição de fomento da Pós-Graduação dos professores universitários do curso de CB Diurno – Hab. Licenciatura declarada em Lattes 8/8/2016

Inst. Fomento	Mestrado	Doutorado	Total
CAPES	18	13	31 (41%)
CNPq	14	14	28 (37%)
FAPESP	5	6	11 (14%)
Outros	3	3	6 (8%)
Total de professores bolsistas	40	36	

Fonte: Próprio autor.

Buscando elucidar com maior rigor se os professores do curso vivenciaram o ED, propus a questão 4 do questionário, aos 25 professores respondentes que, além de buscar compreender quantos professores o haviam vivenciado, também os indagava quanto a importância desta experiência para sua formação. Como o esperado ao analisar as respostas a maioria dos professores (12) haviam realizado o ED no mestrado, doutorado ou em ambos. Onze professores relataram não ter vivenciado esta experiência formativa e dois professores não responderam esta questão.

Ao buscar sistematizar os dados podemos dividir a questão em duas grandes categorias a cada qual com suas subcategorias. São elas: *A*

64 O número total de professores não coincide com o número total de mestrados e doutorados, pois até a data analisada, dentre os 45 professores alguns não declararam em seu currículo os títulos ou não tinham cadastro junto à Plataforma Lattes.

importância do ED para os professores universitários e as Problemáticas do ED diante da formação de professores na pós-graduação.

No que se refere a primeira categoria, 17⁶⁵ professores apontaram como importância duas subcategorias. Na primeira se evidencia a *importância instrumental do ED para a prática de ensino*. Como aponta as falas representativas a seguir:

PROF.5 - <u>Sim, pois nenhuma teoria educacional ajuda tanto quanto a prática dentro de uma sala de aula, vivendo as mais diferentes situações.</u>
PROF.6 - <u>Sim, muito importante, pois essa é uma das poucas (senão a única) oportunidades que os alunos têm em ensino durante a pós-graduação.</u>
PROF.9 - <u>Acho de extrema relevância o estágio de docência, pois é um treinamento orientado. [...] atualmente o pós-graduando geralmente não tem nenhuma experiência didática, caso não realize o estágio de docência, e ao pleitear uma vaga para docência, enfrenta um processo desconhecido num concurso e depois passa a atuar como professor sem ter alguém lhe orientado como poderia desempenhar melhor sua função.</u>
PROF.10 - <u>Acho que o contato com uma turma muitas vezes se dá somente durante o estágio de docência para um professor universitário.</u>
PROF.11 - <u>Acredito que sim, pois é a oportunidade que o aluno tem de enfrentar a sala de aula, além de aprender a preparar aulas, calcular o tempo, se relacionar com os alunos de um outro ponto de vista (o do professor e não o do aluno), etc.</u>
PROF.17 - <u>O Estágio é um momento único em que temos o acompanhamento de um professor mais experiente para nos orientar nas atividades de docência no ensino superior.</u>
PROF.20 - <u>Considero importante, pois para muitos é o primeiro contato com um grupo de alunos na condição de professor. É uma oportunidade para treinar como se pode fazer a transmissão do conhecimento, das dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, bem como para que o pós-graduando possa conhecer seus pontos positivos e/ou limitações como professor.</u>

Portanto, como podemos perceber do ponto de vista da prática de ensino, o ED é relevante pois é a oportunidade inicial, por vezes

65 PROF.1; PROF.2; PROF.5; PROF.6; PROF.8; PROF.9; PROF.10; PROF.12; PROF.13; PROF.14; PROF.17; PROF.18; PROF.20; PROF.21; PROF.23; PROF.24; PROF.25

única, de o pós-graduando se colocar no papel da docência, planejando e executando processos de ensino e regência diante de alunos e situações concretas em sala de aula (Prof.5; 6; 10; 11). É perceptível que os professores universitários (Prof.9; 17) entendem que a tutela de um professor supervisor é de extrema importância para a formação do pós-graduando, isso porque a este supervisor, devido a sua experiência, dota-se a construção de metodologias de ensino que são consideradas importantes, pois podem instrumentalizar o professor em “Treinamento” a “transmitir” melhor o conteúdo (Prof.20).

O que podemos notar é que do ponto de vista formativo, a importância se restringe à aquisição de práticas e técnicas de ensino desprovida de qualquer reflexão pedagógica. Os professores, nessa lógica reproduzem o senso comum pedagógico, sendo o ED um espaço de manutenção das estruturas de pouco rigor didático-pedagógico (CUNHA, M., 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Portanto, é mais do mesmo, um rito de passagem técnico-instrumental que é desumanizador pois inviabiliza de fato a capacidade produtiva humana de se colocar como sujeitos que vão além da reprodução, criando seus saberes e práticas teórico-metodologicamente orientados (FREIRE, 2005; 2007; 2008; PIMENTA; LIMA, 2006; JOAQUIN; BOAS; CARRIERI, 2012).

A partir da segunda subcategoria, podemos considerar que, para alguns professores (5) a maioria do campo pedagógico, existe uma *importância desenvolvimentista e totalizante do ED*. Como apontam as seguintes falas representativas:

PROF.18 - Sou de uma época em que os professores iam fazer PG um pouco mais velhos. Isso mudou na década de 90, quando a CAPES passou exigir o mestrado em dois anos e o doutorado em 4. Antes, se podia demorar o quanto fosse possível para fazer o mestrado ou doutorado. Então, essa prática docente vinha da experiência, concomitantemente com a elaboração da dissertação ou tese. Após essa mudança, muitos jovens começaram a ingressar na PG sem experiência, portanto acho interessante o estágio para que o estudante possa repensar no seu papel de professor no nível superior.

PROF.1- SIM, - Fundamental. No meu caso já comentei, mas percebi que para muitos colegas (e atualmente para alunos) é um importante momento de lembrá-los que a formação é muito mais que um nome em artigo

Como podemos perceber o Prof.18, ao fazer uma análise histórica dos programas de pós-graduação percebe que o ED pode potencialmente preencher uma lacuna trazida pela racionalização produtiva que reduziu pela metade o tempo de titulação dos cursos. O que podemos perceber é que para o Prof.18 leva tempo para se dedicar a construção da docência devido ao fato de que a experiência é um elemento importante na produção de saberes docentes (TARDIF, 2000; 2002; ALMEIDA, 2012). Assim, os estágios seriam uma oportunidade formativa não só para pensar nas práticas de ensino, mas no papel docente diante do desenvolvimento da sociedade.

Além desta importância desenvolvimentista, o Prof.1 que não é da área pedagógica, apresenta uma visão mais ampla do ED como um elemento que, embora não esteja necessariamente ligado a produção simbólica, é tão importante quanto a formação docente, o que se diferencia e muito da perspectiva positivista e de senso comum pedagógico dominante nos professores do curso, valorizando os saberes de referência pedagógica. Portanto, penso que estes professores possuem uma visão ampliada que demonstra esperançosamente a possibilidade de existir resistências diante de processos (de)formativos e desumanizadores na pós-graduação.

Já no que se refere a segunda categoria denominada: *Problemáticas do ED diante da formação de professores na pós-graduação*, originadas de 9⁶⁶ professores universitários, podemos perceber que alguns professores reconhecem as problemáticas apontadas, e assim podemos dividir os achados da pesquisa em três focos centrais: as *problemáticas da prática de Ensino* no ED; as *problemáticas do programa de pós-graduação* e as *problemáticas da supervisão* do ED.

No que se refere às problemáticas ligadas a prática de ensino, os professores reconhecem que o ED muitas vezes burocrático, configurando-se em uma ação isolada e superficial, sem preparo teórico e planejamento coerente às disciplinas, sendo realizado em pouco tempo e centrado apenas na prática de ensino.

PROF.7 - Os novos alunos que estão fazendo estágio docência não terminam o estágio como melhores professores. O Estágio de docência como atualmente é

66 (PROF.4; PROF.7; PROF.10; PROF.11; PROF.12; PROF.15; PROF.17; PROF.19; PROF.22)

executado na UFSC é meramente burocrático ou “mais uma coisa que os alunos têm que fazer”, portanto não contribui de forma efetiva na formação de melhores profissionais.

PROF.15 - O estágio de docência deveria inserir o aluno também na discussão do plano de ensino além das atividades teórico-práticas da disciplina, isto é, o aluno deve ser preparado para a docência e a etapa de ministração de conteúdos deveria ser a etapa final e não a única etapa como é atualmente.

PROF.17- É um desafio e tanto. Ao mesmo tempo penso que seria necessária uma metodologia do ensino superior como disciplina na pós-graduação e professores desta área acompanharem de alguma forma as atividades do estágio, pois o modelo do estágio de docência fica muito centrado na prática e possibilita pouca reflexão teórica, como se o ensino superior não tivesse suas particularidades e bastasse saber os conteúdos programáticos das disciplinas com profundidade.

Portanto, como podemos perceber pelas falas representativas dos professores há um reconhecimento, mesmo que singelo, de que o modelo de ED da UFSC centrado no praticismo da transmissiva dos conteúdos, não está contribuindo para a formação de professores, mas penas para reforçar, por intermédio da alienação, o senso comum pedagógico (CUNHA, M., 2009; MARTINS, 2013). Os professores reconhecem que modelos alternativos que se articulam às disciplinas e às áreas de cunho pedagógico, ministrados por professores destas áreas, poderiam de fato introduzir um movimento formativo mais significativo ao ED, a qual julgam ainda não existir no momento nos cursos de pós-graduação.

Isso aponta para a próxima problemática ligada aos cursos de pós-graduação e como estes concebem os ED em suas propostas “(de)formativas”. De forma geral, assim como aponta a literatura, os professores acreditam que existe pouca responsabilidade institucional dos cursos de pós-graduação sobre a formação pedagógica proposta no ED. O que acaba por concebê-lo de forma isolada e burocratizada das propostas curriculares dos programas. O que evidencia um foco formativo específico e coloca o ED como uma mera complementação pedagógica legalmente exigida aos bolsistas da CAPES. Como apontam as falas representativas a seguir:

PROF. 10 - Infelizmente não é oferecida nenhuma disciplina preparatória para esta atividade e também pouco é discutido com o professor supervisor do

estágio. Estes problemas tornam o estágio menos efetivo, porém ainda acho importante.

PROF. 19 - De forma geral é uma atividade de formação pedagógica isolada e na maioria das vezes é orientada por professores que eles mesmo precisariam de muita formação. Desta forma acabam reproduzindo os problemas formativos que tiveram e então o estágio, com poucas exceções contribui para perpetuar uma visão ultrapassada do que é ser docente, ensinar e aprender na universidade.

PROF. 22- Atualmente vejo que a grande maioria dos alunos de pós-graduação veem a prática de docência como um crédito a mais e não como uma oportunidade de agregar esta prática *per si*. Contudo, há de se fazer um *mea culpa* dos próprios programa de pós-graduação que acabam utilizando esta prática como uma forma dos professores “empurrarem seus alunos para uma ou mais aulas” e quando não, deixam a cargo do próprio professor/orientador/responsável pela disciplina a tarefa de “ensinar a prática docente”, podendo transmitir seus próprios “vícios” didáticos. Com esta reflexão, acredito que a prática docente deveria ser reestruturada, para que os alunos tenham a oportunidade de aprender diferentes abordagens metodológicos e eles aplicarem isto nas aulas que vierem a ministrar nesta prática e, na sua carreira posterior.

De acordo com os professores, além de a grande maioria dos programas não contar com disciplinas de ordem pedagógica, existe pouca articulação do ED com as disciplinas dos programas, já que estão centradas nos campos científico-disciplinares de referência biológica e não discutem nada a respeito da docência em si. Desta forma os estagiários não conseguem superar a lógica da transmissão-recepção dos conceitos que apreendem nas disciplinas da pós-graduação para as disciplinas da graduação em que atuam. Pelo contrário, o ED passa a ser um espaço de sedimentação desta lógica na medida em que, de forma geral, os estagiários apenas mimetizam as técnicas e práticas de ensino de seus professores supervisores, que assim também o fizeram anteriormente. Isso contribui para que o ED seja visto como espaço burocrático, mera imposição legal aos bolsistas e que os sujeitos nele envolvidos não percebem sua potencialidade, relevância e importância para a constituição da docência universitária. De acordo com Joaquin, Boas e Carrieri (2012) o professor universitário que fez ED motivado exclusivamente pela imposição burocrática do programa de pós-graduação, ou que possui uma relação conflituosa com o supervisor de estágio, pode não ter comprometimento com as aulas prejudicando a

formação dos graduandos, principalmente quando as disciplinas de atuação do estagiário são disciplinas obrigatórias no currículo do curso de graduação.

A relação conflituosa entre o professor supervisor e o estagiário é o tema da terceira subcategoria que busca investigar as problemáticas relacionadas a supervisão do ED. Como apontam as falas representativas a seguir:

PROF. 11 - Logicamente que acho que depende muito do professor que esteja orientando, de quanto tempo ele próprio dedica ao aluno de pós explicando ou discutindo sobre a importância da aprendizagem dos alunos, sobre metodologias, etc.

PROF. 12- PROF.12- Mas acho que é muito comum o professor transferir sua carga horaria para o aluno e não dar *feed back* a eles. Valorizar e não transferir a carga horaria. A gente enxerga que não é bem assim que as coisas acontecem...os professores só transferem sua carga horaria[...] isso prejudica tanto os alunos do estágio quanto da disciplina..

De acordo com os Prof.11, dentre outros relatos já apresentados, podemos perceber que pelo fato de não haver um controle mais pedagógico sobre os procedimentos do estágio na relação entre supervisor e estagiário, o estágio fica muito dependente de sua relação com o professor supervisor, que pode não ter uma preocupação necessariamente formativa. Muitas vezes, devido às lacunas formativas dos supervisores, o ED acaba tendo impacto conservador sobre a constituição da docência universitária. Impacto este que se torna negativo na medida em que desvaloriza o fazer docente, o concebendo como uma mera burocracia necessária à titulação acadêmica dos bolsistas. Um fazer que não se institui na exigência por rigor, mas que cai no pragmatismo de um fazer excessivamente abstrato, disciplinarmente homogêneo, descontextualizado e distante das contribuições contemporâneas da pedagogia universitária. Ao burocratizar o fazer docente, não se está apenas perpetuando uma visão de senso comum pedagógico inspirado em uma visão positivista de conhecimento, se está perpetuando a ideologia do silêncio pedagógico, pois sobre uma prática burocrática, individualizada e fragmentadas, não se constroem questões e percepções problemáticas. E se não há questões que mereçam ser coletivizadas e socializadas, não há porque falar delas, muito menos transformá-las.

Além deste problema o Prof. 12 apresenta o desvio exploratório de carga horária de ensino do professor supervisor para o aluno estagiário, que naturaliza esse tipo de situação e não percebe a opressão pelo qual está sendo submetido.

[...] ao analisar os estágios de docência na UFSC e a literatura, [...] tal empreendimento, salvo algumas experiências mais orgânicas coordenadas por instâncias coletivas e/ou institucionais, não tem se revelado uma grande contribuição nem para a formação docente dos pós-graduandos, nem para reoxigenar as aulas onde estagiam e, muito menos, para possibilitar inovações no ensino de graduação [...] o que geralmente acontece é o orientador, já assoberbado por todas as determinações [...] ceder à tentação de utilizar bolsistas para que assumam suas aulas, enquanto eles tentam dar conta de alimentar o sempre faminto currículo lattes, ou o que é pior, o próprio sistema, face à precariedade de contratações, possa ver nos pós graduandos uma solução, mesmo que paliativa, para suas dificuldades em suprir o quadro docente com substitutos, nem sempre tão qualificados quanto os doutorandos (BAZZO, 2007, p.66)

Apesar de Bazzo (2007) também apontar tal problemática, esperançosamente prefiro acreditar que esta situação ocorra pontualmente a partir de exceções, devido à baixa incidência de relatos relacionados durante a pesquisa. Entretanto, penso que se excluirmos as ações de má fé, tais situações na lógica geral da universidade operacional produtivista, embora inaceitáveis, são compreensíveis. Isso porque se analisarmos o que sabemos até o momento sobre a constituição do professor universitário em meio a intensificação neoliberal de seu trabalho, percebemos que a pressão e a avaliação do professor universitário primordialmente se dão sobre a quantidade de sua produção, e, portanto, pelo quanto tempo ele consegue se dedicar à pesquisa em seu laboratório.

Se considerarmos que, além disso, o ensino é desvalorizado e concebido burocraticamente, fica difícil a percepção de algum problema ético/pedagógico se não percebo a atividade no ED como uma ação formativa ao outro – alunos da graduação e estagiários. Se a

compreensão dominante sobre o ato de ensinar o concebe como mera atividade técnica necessária ao vínculo institucional, e o *outro* como um recurso humano em formação, então é até natural que o supervisor imerso na lógica desumanizadora e neoliberal faça uso dos recursos de seu laboratório – incluído aí o humano – para garantir seus objetivos acadêmicos e a produtividade demandada por seu departamento. Nessa lógica mais ampla, podemos perceber que, mesmo o professor supervisor que é responsável por tal situação, é tão vítima quanto seus estagiários, que devido a naturalização desta dinâmica, muitas vezes não percebe o problema, ou a relevância do mesmo, reproduzindo o ciclo em seu futuro laboratório. Se considerarmos, como apontam Carlos (et al. 2010), Martins (2013), Pimenta e Anastasiou (2014) e Hoffmann (2016), que os ED são considerado pelos pós-graduandos e professores universitários como um dos espaços mais influente sobre a constituição de sua docência universitária. No mínimo, ele precisa ser objeto de reflexão de todos os programas de pós-graduação, para que estejam conscientemente coerentes com a proposta formativa delineada pelos programas.

Sobre o Estágio de Docência, esta investigação confirma a necessidade de uma articulação orgânica junto às propostas curriculares das pós-graduações. A fim de que se torne um espaço realmente formativo e que traga contribuições à constituição da identidade profissional do futuro Docente do Ensino Superior, o Estágio de Docência não pode continuar a ser reduzido, como muitas vezes acontece, a uma mera obrigação dos bolsistas dos programas de pós-graduação, devendo sim, ser encarado como uma oportunidade ímpar de contato com a docência, com a rotina da universidade e com as exigências pedagógicas implícitas ao ato de ensinar e aprender. Exigências estas que não se fazem no vazio e no senso comum, mas que demandam esforço teórico, ético, bem como, rigor metodológico, no sentido de consciência sobre o que, como, para que e para quem é importante aquilo que se ensina. (HOFFMANN, 2016, p.259)

O que podemos notar com todas estas questões iniciadas na identidade bacharelesca da formação informal da graduação e na sedimentação desta identidade no pesquisador durante a formação formal da pós-graduação para docência universitária é que, nenhuma delas serão resolvidas isoladamente, e que, portanto, a formação está inevitavelmente intrincada à atuação dos professores universitários e de suas condições de trabalho na universidade. E, portanto, a qualquer proposta minimamente progressista, é preciso um olhar relacional e problematizador para que possamos compreender contextualizadamente os eixos de intersecção entre a formação e a atuação passíveis de problematização e desestruturação do *modus operante* da universidade operacional.

É preciso então, de um lado, questionar vivamente, e de forma radical, as estruturas institucionais nas quais repousa a formação de professores e, de outro, criar um pensamento pedagógico, discutindo e selecionando de outra forma e sob outra ótica os conteúdos mais pertinentes a esta formação a nível de instrumentação profissional. É preciso trazer para o primeiro plano a especificidade do ato de ensinar, enquanto atividade com características próprias muito diferentes do ato de aprender. Embora compreensivamente inter-relacionadas, são questões de natureza diversa, ambas é claro contribuindo para a formação desse pensamento pedagógico. (GATTI, 1992, p.74)

Portanto, é somente sobre o desvelar e o desnaturalizar das situações de opressão e alienação presentes na universidade que poderemos superar a sedimentação do senso comum pedagógico e a formação restrita à pesquisa possibilitando um ressignificar concreto sobre o atual processo de constituição desumanizadora da docência universitária. É com a perspectiva de reconhecermos melhor os vínculos entre formação e atuação dos professores universitários que damos entrada no item a seguir.

4.3. ENTRE CONFLITOS E EXIGÊNCIAS: AS DETERMINAÇÕES DE ACESSO E AS DINÂMICAS DE CONTROLE E DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA DOCENTE PELO QUADRIPIÉ UNIVERSITÁRIO.

A partir da contribuição e das lacunas presentes na formação informal e formal para a docência universitária, é importante reconhecermos dentro do percurso profissional docente como se dá o acesso e a permanência deste professor à UFSC. É preciso identificar quais são suas motivações, como ele interage com seu contexto de trabalho e suas condicionantes concretas, principalmente nos marcantes primeiros anos de carreira (PERRELI; GARCIA, 2013). Estas são questões de extrema importância se quisermos compreender como se dá a constituição concreta da docência universitária no contexto de uma universidade operacional como a UFSC.

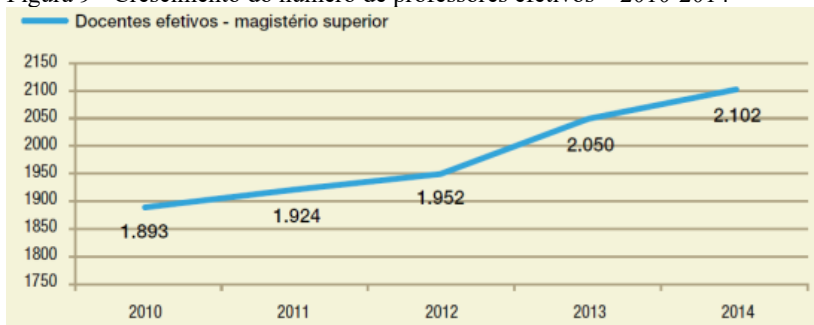
4.3.1. Efeitos de uma (de)formação: As determinações institucionais e pessoais para o acesso a carreira docente na universidade

Ao buscar compreender como se dá a atuação dos professores universitários dos cursos de Ciências Biológicas da UFSC de forma a delinear a contribuição desta na constituição da docência universitária, penso ser preciso primeiro compreender como a instituição compreende esse agente. De acordo com a análise do perfil docente nos três PDIs da UFSC, os professores, enquanto recursos humanos são caracterizados apenas quantitativamente quanto a índices de contratação, regime de trabalho e titulação (UFSC, 2004; 2010; 2015), características estas fundamentais à avaliação e a gestão operacional e produtivista das universidades.

Em 2004 a UFSC contava com um total de 1.555 professores, sendo que 1.053 eram doutores, 375 mestres, 77 Especialistas e 50 graduados. Deste total a maioria 1.364 estavam em regime de 40 horas e em dedicação exclusiva (UFSC, 2004). Devido as diversas políticas neoliberais de intensificação do trabalho docente e as consequências do REUNI, somadas a abertura de novos campi da UFSC, houve um aumento de 1% ao ano nos períodos de 2004 a 2009 alcançando 1.893 professores, e de 2010 a 2014 um crescimento de 2,22% ao ano, alcançando 2.102 professores, como aponta a figura 9. Portanto, no

período de dez anos a UFSC contratou 547 docentes. Apesar deste número ser significativo em relação a totalidade de professores em 2004, do ponto de vista da crescente demanda de trabalho, a instituição em decorrência das políticas públicas de austeridade e da constante exigência por produtividade, ainda deixa muito a desejar. O esperado é que com a contratação de professores, a demanda de trabalho caísse, e que esta queda transparecesse no regime de trabalho dos professores, mas o que podemos observar é um movimento contrário pressionando ainda mais seus agentes nas novas contratações.

Figura 9 - Crescimento do número de professores efetivos – 2010-2014



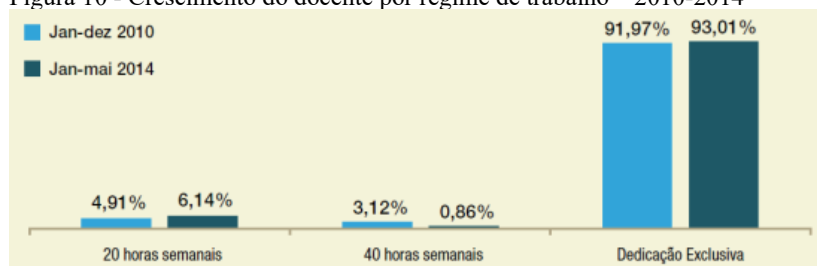
Fonte: PROGRAD/UFSC 2014 (UFSC, 2015)

Podemos validar esse argumento ao perceber que em 2009, antes do REUNI, a UFSC, que já funcionava com deficiência de professores, contando com 91,97% de seus docentes em dedicação exclusiva e passou em 2014, mesmo com as novas contratações, a contar com 93,01% de professores em dedicação exclusiva, como aponta a figura 10. Para a UFSC esses dados mostram que o regime de trabalho já estava consolidado antes mesmo de 2014 e que, portanto, houve uma manutenção do mesmo (UFSC, 2015). Entretanto, se considerarmos o regime de trabalho como uma das respostas à demanda de trabalho, percebemos que na verdade essa permanência no aumento de agentes no regime de dedicação exclusiva representa o não atendimento da demanda, seja pela quantidade insuficiente de professores e/ou pela crescente intensificação das demandas e do trabalho a partir das exigências extenuantes de produtividade postas pela avaliação institucional.

Se analisarmos bem a figura 10, percebemos que a taxa de crescimento entre a dedicação exclusiva e a de 20 horas é bem próxima,

mas quando analisamos a taxa de 40 horas percebemos uma redução significativa. Isso pode representar tanto a assunção da dedicação exclusiva pelos professores que até então só tinham 40 horas e/ou a contratação de professores preferencialmente com dedicação exclusiva, além de que, houveram contratações com 20 horas, o que está coerente com a ideia de racionalização produtiva da universidade, uma vez que ao mesmo tempo em que se intensifica a dedicação docente se relativiza os contratos de horas de trabalho. Na prática, a dedicação exclusiva, pode estar legitimando a sobrecarga de trabalho acima das 40 horas, principalmente sobre à pesquisa, e a carga horária de 20 horas sobre o ensino.

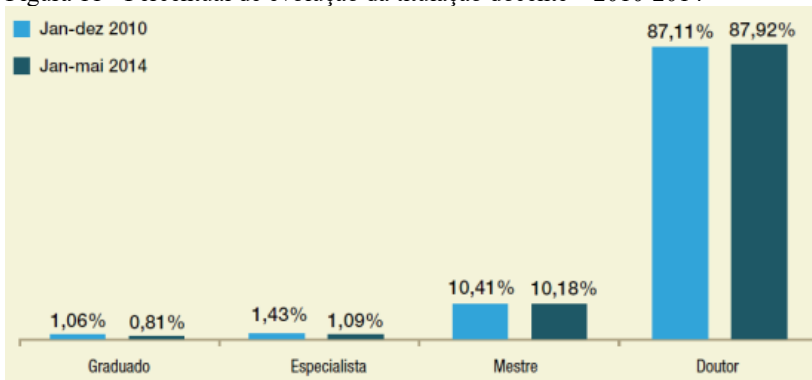
Figura 10 - Crescimento do docente por regime de trabalho – 2010-2014



Fonte: PROGRAD/UFSC 2014 (UFSC, 2015)

E é partir das pressões pela excelência acadêmica frente a sempre crescente produtividade simbólica postas pela avaliação, representada no novo Plano de Carreira do Magistério Superior e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Lei n° 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012b), que compreendemos o aumento do doutorado na evolução da titulação docente na UFSC durante o período de 2010 a 2014, como aponta a figura 11. É devido a esta nova legislação, pautada pelo senso comum pedagógico, que se passou a requisitar o título de doutor na área exigida do concurso a fim de alcançar a excelência da docência, mas que na verdade, no modelo de pós-graduação que temos acabou se modificando o perfil do docente para o Pesquisador, legitimando o valor burocratizante da pós-graduação como um meio para a docência no ES (SILVA, NEZ, BITENCOURT, 2012; CRUZ; BARZANO, 2012; HUNCHE, 2015).

Figura 11 - Percentual de evolução da titulação docente – 2010-2014



Fonte: PROGRAD/UFSC 2014 (UFSC, 2015)

Mas que relações podemos estabelecer entre este perfil articulado a formação formal na pós-graduação e o processo de ingresso do professor na carreira docente? Ou seja, como estão se dando os processos de seleção para o Magistério no ensino superior? Munido destas indagações é que aos 25 professores participantes do questionário foi desenvolvida a questão 6, que buscava compreender quais critérios os professores achavam que foram mais valorizados nos concursos públicos pelo qual passaram. De acordo com os mesmos podemos sistematizar quatro categorias distintas.

A primeira categoria, mais frequente com (15)⁶⁷ ocorrências denomina-se, *O critério da alta produtividade na pesquisa acadêmica*, e faz referência ao fato de que os concursos públicos para a seleção e contratação de professores universitários, buscando um candidato de impacto acadêmico que contemple as exigências do mercado simbólico global por produtividade, são organizados a partir de processos seletivos que dão grande primazia ao currículo acadêmico do pesquisador que, na maior parte das vezes, é mais valorizado que as práticas de ensino avaliadas durante a prova didática (BAZZO, 2007; CUNHA, M. 2010; ALMEIDA, PIMENTA, 2011; CRUZ; BARZANO, 2012). Podemos perceber essa valorização das pesquisas nas falas representativas a seguir:

67 (PROF.2; PROF.3; PROF.4; PROF.6; PROF.7; PROF.9; PROF.10; PROF.11; PROF.13; PROF.14; PROF.15; PROF.16; PROF.20; PROF.22; PROF.25)

PROF.7 - Ter publicações de <u>alto impacto internacional</u> .
PROF.10 - <u>Minha habilidade como pesquisador</u> , ou melhor, minha capacidade de <u>compreender tecnicamente determinada área da Biologia</u> e construir um caminho de possibilidades e <u>interações no departamento</u> . Oferecer o que é <u>dado como maior valor para o grupo docente</u> , uma atividade de pesquisa de excelência.
PROF.11 - Meu <u>currículo</u> . Estive trabalhando em projetos [...] após a finalização do meu doutorado, o que fez com que conseguisse <u>ter uma forte experiência em pesquisa e publicações de alto impacto científico</u> . Além disso, acho que foi importante o fato de eu ter sido <u>antes professor substituto, o que me permitiu, além de dominar bem o tema das aulas</u> , ter uma certa tranquilidade na hora do concurso (eram mais de 70 candidatos inscritos para uma vaga!).
PROF.22 - <u>Acredito que meu perfil interdisciplinar em pesquisa</u> , em especial pela minha <u>atuação nas áreas de [...] bioinformática</u> . Mas também, tenho certeza que minha <u>experiência prévia de 10 anos sendo professor em uma outra universidade</u> , contribuiu para esta efetivação.

Outro dado que corrobora a necessidade de superespecialização de pesquisadores se dá quando analisamos o Lattes dos 45 professores passíveis de participação deste questionário, destes 48% possuem Pós-doutorado, se concentrando mais nos professores em início de carreira, entre 1 a 6 anos de atuação, do que nos professores veteranos. Isso pode ser explicado pela recente intensificação das exigências por produtividade via CAPES, ampliando a competitividade dos concursos e reverberando na sempre crescente necessidade de especialização dos candidatos para adentrara nas instituições de ES.

Penso que este critério de seleção de professores é extremamente desumanizador, pois legitima posições de inclusão e exclusão por uma competição restritiva e pragmática, que se pauta na transformação de pessoas em recursos humanos dotados de uma competência técnica quantificável e estrategicamente demandada, e não de sujeitos dotados de saberes e projetos mais ou menos factíveis em maior ou menor consonância com as intencionalidades da instituição junto a realidade social nos planos locais, regionais e nacional. O candidato do concurso então não é um ser em si, mas sim uma entidade objetificada, cuja potencialidade produtiva é designada pelo que está posto em seu Lattes. É nessa lógica que o concurso, ao mesmo tempo

que é efeito de uma política neoliberal, também é uma condição (de)formativa desta, pois ele institui junto a “formação” na pós-graduação a competição produtivista e meritocrática como o meio de vida e desenvolvimento do *homo academicus* (BOURDIEU, 1992). Assim, toma-se as relações humanas como meras formas de ação individualistas e utilitárias voltadas apenas à produção e o *status* individual, expresso no Lattes e não na criação de projetos vínculos e posições coletivas comprometidas concretamente com a transformação da sociedade em nível local, regional e nacional.

O resultado desta intencionalidade neoliberal de internacionalizar a produção (PROF.7) e, portanto, produzir para o mercado simbólico internacional, faz com que os processos de seleção e avaliação de possíveis candidatos pelo departamento valorizem muito mais alguém cujas competências acadêmicas centram-se no trabalho formal e pragmático do laboratório e no status acadêmico construído a partir da alta taxa de publicação em periódicos considerados rigorosos e de impacto fora do país do que as demais atividades exercidas na própria universidade em que ele trabalhará (CRUZ; BARZANO, 2012; THERRIEN, DIAS, LEITINHO, 2016).

Nessa lógica, muitos departamentos quando submetem editais ou demandas por contratações para vagas necessariamente vinculadas à disciplinas da graduação e que, portanto levam a supor certa escolha do candidato pela atividade de professor, estão, na verdade, mais preocupados com a capacidade de produção simbólica estratégica do candidato do que efetivamente com sua capacidade didático-pedagógica junto a disciplina, ao curso e ao projeto institucional da universidade (Prof. 10; 22) (ALMEIDA, 2012; MARTINS, 2013; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; PROBST; ROCHA; PEREIRA, 2016). É por isso que, em parte, aliado ao positivismo, o produtivismo é uma das consequências do senso pedagógico estruturante da universidade, que compreende o ato de ensinar como um ato burocrático e de menor valor, adquirido mais pela experiência do que pela formação teórico-prática (Prof.11; 22).

Não são questionados, nem nos editais nem no cotidiano, os elementos que possibilitam ao profissional que domina uma área de conhecimento ser também capaz de trabalhá-la em situação específica de ensinar. Institucionalmente uma vez aprovado no concurso ou contratado, o professor recebe uma ementa, um plano de ensino

do ano anterior e, com isso em mãos horário de trabalho que lhe cabe desempenhar. A partir daí as questões de sala de aula, de aprendizagem e de ensino, de metodologia e de avaliação são de sua responsabilidade, só havendo discussões acerca do processo se este sair muito da “normalidade” pretendida. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.142-143)

Nestas condições, a prova didática se reduz a mera concatenação lógico-instrumental dos conteúdos, estes sim comprometidos com a cultura disciplinar e curricular do campo científico ensinado, cujo domínio do candidato é o elemento mais rigorosamente avaliado na prova didática. Reforçando a ideia de que se o sujeito sabe o conteúdo, necessariamente ele sabe ensinar o mesmo (ALMEIDA, PIMENTA, 2011; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

É por isso que, quando analisamos nossa segunda categoria de maior frequência com 11⁶⁸ respostas relacionadas, percebemos que os professores concebem também que existe um *Critério de Experiência e desempenho pedagógico* dos candidatos. Entretanto, como apontam as falas representativas, ainda é um desempenho muito relacionado com a capacidade comunicativa (Prof.12) e não pedagógica, pautando-se em um conjunto de práticas que vão se formando pela experiência cotidiana (Prof.9), distantes de um rigor teórico-metodológico (ODA, 2009), e na crença bancária de que é possível transmitir conhecimentos ao aluno (Prof.23), lhes convencendo frente à apreensão conceitual (Prof.12). É por isso que o senso comum pedagógico retira toda a autonomia e a responsabilidade frente a produção do conhecimento tanto dos professores, que não compreendem os fenômenos educativos, quanto dos alunos que ao fazer uso da memorização da abstração conceitual, lhes têm tolhida a capacidade de reconhecer, indagar, dialogar e criar (VYGOTSKY, 1993; FREIRE, 2005).

PROF.9 - Experiência no magistério e envolvimento com pesquisa.

PROF.12 - Eu acho que a habilidade de comunicação que tenho... que foi bastante importante para a prova didática. A forma clara de se comunicar é muito importante para o convencimento. Eu vejo que as contratações antes

68 (PROF.4; PROF.6; PROF.8; PROF.9; PROF.12; PROF.14; PROF.15; PROF.21; PROF.22; PROF.23; PROF.25)

focavam muito no currículo, agora estamos mudando para professores mais competentes, pois antes a gente tinha excelentes professores e péssimos professores. Na minha época apesar de ter currículo, eu tinha uma boa comunicação.

PROF.23 - Acredito que a capacidade de transmitir os conteúdos foi um dos fatores que mais contribuiu para a minha aprovação. Acho que faço isso com bastante gosto e alegria.

Além desta categoria, três professores –PROF.2; PROF.11; PROF.13 – relataram que acreditam que sua *experiência enquanto professores substitutos* os auxiliaram em sua seleção. Como apontam as seguintes falas representativas:

PROF.2 - Minha experiência como professor substituto aqui na UFSC, por mais de 8 anos, minha produção científica e minha experiência profissional com 3 pós-doutorados, um deles no exterior, gerando colaborações importantes.

PROF.13 - Minha experiência como docente antes em caráter de professor substituto na disciplina foco do concurso. Melhor currículo entre os que passaram na prova escrita.

É preciso reconhecer que, mesmo a partir de critérios objetivos de seleção, os processos de avaliação, por serem realizados por seres-humanos, sempre estão repletos de subjetividades e, portanto, também refletem intencionalidades e preferências frente aos candidatos. Logo, mesmo que na banca de seleção não haja profissionais diretamente relacionados aos candidatos, existem intencionalidades do próprio departamento enquanto entidade coletiva e campo de disputa política e acadêmica que condicionam o processo seletivo. Assim, mesmo que de acordo com os professores se prevaleça o currículo nos processos seletivos, candidatos que já demonstraram os limites e as potencialidades nas mais diversas dimensões⁶⁹ de sua docência durante o cotidiano de suas atividades enquanto substitutos, não são vistos da mesma forma que os demais candidatos ainda desconhecidos pelo departamento.

69 Aqui não falamos apenas em termos de produção e status acadêmico, mas de estratégias político-institucionais dentro e fora dos departamentos e de relações interpessoais e confiança desenvolvidas entre os sujeitos.

Além disso (7)⁷⁰ professores citaram a *Sorte na seleção* como um fator influente em sua contratação, seja diante do surgimento de vagas totalmente relacionadas ao tema/área de pesquisa, seja na escolha de temas de grande domínio para as provas escrita e didática. Como apontam as falas representativas a seguir.

PROF.1 - Sorte. [...] Isso é complicado pois eu acho que o sistema de concurso na universidade é muito injusto. Depende da sorte de sortear (como o nome já diz - sorteio) um ponto que seja mais favorável para a prova escrita e sortear um ponto não muito complicado para a didática... E na minha opinião o resultado é esse: alguns péssimos professores muito sortudos que estão nas salas e os alunos detestam, e outros muito bons, mas azarados que não conseguem entrar. Demorei [...] seis concursos para conseguir entrar numa universidade e acho que foi mais falta de sorte do que falta de capacidade.

PROF.25 - Uma série de fatores, mina experiência anterior em outra universidade, uma formação profissional de excelência e um pouco de sorte também.

PROF.18 - A área em que fiz a PG. Estava formado para aquela vaga. Me sentia preparado, motivado, pois imaginava que tinha tido acesso às teorias educacionais e práticas docentes em escolas, para a formação inicial de professores de Ciências.

Podemos perceber nas críticas do Prof.1 que alguns professores de fato acreditam que muitos colegas que estão na universidade não estão preparados para suas funções e que outros tentaram muito para conseguir chegar onde estão. É por isso que associada à resposta do Prof 18, podemos perceber que a motivação para a docência no ensino superior pode ser considerada um elemento relacional entre a (de)formação na pós-graduação e a atuação cotidiana, sendo algo muito importante aos candidatos, sempre os impulsionando a perseguir e a competir pelo posto de docente do ensino superior. Isso me faz questionar o que leva alguém a querer ser professor universitário, mesmo com os altos índices de competitividade frente ao restrito número de vagas?

De acordo com Oda (2009; 2012), ao levantar dados entre diversas pesquisas que discutem a constituição da docência no ES, a escolha pela profissão está muito atrelada à superação de dificuldades

70 (PROF.1; PROF.5; PROF.17; PROF.18; PROF.19; PROF.24; PROF.25)

financeiras, e em seguida, a influência familiar e/ou de professores marcantes em suas vidas acadêmicas na graduação. Nessa lógica, para Oda (2009) o ser professor está intimamente vinculado ao mimetismo de práticas e experiências junto a antigos professores considerados bons pelos formadores. Em consonância à nossa análise, o autor também evidencia que para os professores universitários dos estudos por ele analisados o “bom professor” é o sujeito que tem bom domínio da matéria a ser ensinada, possui experiência e alguma preocupação com a formação de seus alunos. De forma menos incidente estão as questões sócio-políticas e didático-pedagógicas que como o esperado dentro dos parâmetros operacionais são desvalorizadas (ODA, 2009; HUNCHE, 2015). Isso porque a formação pedagógica não constitui uma preocupação constante, pois os professores formadores, devido a suas lacunas formativas na graduação e pós-graduação acreditam que a docência é um processo solitário que vai sendo construído individualmente por tentativas e erros no dia-a-dia da sala de aula (ODA, 2009; 2012; CORRÊA, et al., 2011; HUNCHE, 2015).

Partindo destas constatações buscamos investigar na questão 1ª do questionário quais foram as motivações relevantes para a escolha da carreira docente na universidade pelos professores participantes desta pesquisa. A partir das respostas percebemos que de forma dominante os *elementos ligados ao tripé universitário* foram as principais motivações dos professores com um total 21⁷¹ ocorrências, seguidos da *estabilidade financeira* com 4 ocorrências e da *motivação familiar*, com apenas 2 ocorrências.

No que concerne à primeira categoria podemos dividi-la em quatro subcategorias. A primeira subcategoria com 16⁷² ocorrências, toma como motivação *a possibilidade de no ES desenvolver o tripé universitário*. Como apontam as falas representativas a seguir:

PROF.10 - Minha motivação principal é trabalhar com a formação de alunos universitários e contribuir para que desenvolvam um pensamento crítico. Ter contato com pessoas direta e indiretamente. Me motiva também poder trabalhar

71 (PROF.1; PROF.2; PROF.3; PROF.4; PROF.6; PROF.7; PROF.8; PROF.9; PROF.10; PROF.11; PROF.12; PROF.13; PROF.14; PROF.17; PROF.18; PROF.19; PROF.20; PROF.22; PROF.23; PROF.24; PROF.25)

72 (PROF.1; PROF.3; PROF.4; PROF.7; PROF.8; PROF.10; PROF.11; PROF.12; PROF.13; PROF.14; PROF.17; PROF.18; PROF.19; PROF.20; PROF.22; PROF.25)

em um ambiente de formação intelectual continuada e que atue nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão. Poder dividir o tempo nestas 3 vertentes é muito interessante. É também importante a estabilidade financeira e do emprego público, principalmente pela prestação de um serviço público.

PROF.14 - Estar em contato com os alunos que já estão em um grau mais avançado comparativamente ao ensino básico. O nível de debate e aprofundamento é melhor e eu sempre achei isso muito bom. Pois pode ser trabalhado diretamente com a pesquisa e extensão. A inter-relação entre os elementos do tripé e o que motivaram a estar na universidade.

A partir das falas percebemos que os professores revelam não apenas a motivação que possuíam enquanto candidatos, mas também as motivações que os fazem permanecer atuando na universidade. Podemos observar que nas duas falas todas as atividades do tripé são ao menos citadas, embora algumas sejam melhor explicitadas do que outras. Nota-se que a Pesquisa e o Ensino são os elementos mais aprofundados enquanto que a Extensão é apenas citada nas falas. De forma geral, as falas representativas desconsideram a Extensão, ou mesmo a Gestão como elementos motivacionais da carreira docente. E ainda vão além quando os Prof. 2 e 6 apontam que sua motivação está baseada na “vocação para o Ensino e para a Pesquisa básica” (Prof.6). A ideia de vocação para o ensino mais presente no Prof.2 é bem comum e possui uma raiz histórico-cultural relacionada a vocação religiosa, uma vez que a igreja por muito tempo foi a instituição responsável pela educação das elites. Essa história traz marcas até os dias atuais como a ideia de a transmissão conceitual da ciência remontar a lógica salvacionista da doação, em que um sujeito leva a salvação ao outro, que na universidade acaba flertando com o cientificismo e a tecnocracia.

PROF.2 - Acho que tenho uma real vocação para dar aulas, gosto do ofício, do contato com os alunos, de preparar o material, do aprendizado coletivo, do brilho no olho, quando os alunos entendem algo que consideravam difícil. Minha motivação principal é o retorno dos alunos, sendo positivo, fico feliz, sendo negativo, me esforço mais, nos dois casos sempre procuro melhorar.

Entretanto, a vocação para a pesquisa apontado pelo Prof.6 foi um dado novo e interessante na medida em que podemos interpretá-lo

como uma espécie de naturalização da atividade apreendida desde a graduação nos cursos de Ciências Biológicas. Cria-se então uma relação orgânica desta atividade com a identidade bacharelesca do Biólogo, que perdura e se cristaliza na formação restrita ao pesquisador na pós-graduação. Percurso este que, ao se estruturar a partir de processos seletivos altamente competitivos, produtivistas e meritocráticos, podem induzir aos sujeitos que obtém algum sucesso, a impressão de uma certa predestinação e/ou habilidade intrínseca ao ato de pesquisar.

É por isso que em nossa segunda subcategoria, com 12⁷³ ocorrências evidencia-se a *possibilidade de se fazer pesquisa* como uma das maiores motivações para a docência universitária. Esta subcategoria não elimina estritamente a primeira, mas contém falas que deixam bem explícito que a pesquisa, dentre os elementos do tripé é uma das principais motivações de seu quefazer na universidade. Como podemos observar nas falas a seguir:

PROF.7 - Gostar de fazer pesquisa na disciplina que escolhi como carreira

PROF.11 - Eu sempre tive como meta ser professor universitário e me preparei muitos anos para isso. Gosto do ensino e acredito que na universidade a gente pode ensinar para pessoas que estão mesmo interessadas pelo que estudam, o que faz com que seja muito agradável e compensador. Além disso, gosto de fazer pesquisa e somente na universidade eu encontro um lugar onde possa fazer pesquisa básica e testar as ideias que vão surgindo sobre como funciona a natureza. Como um terceiro ponto é um bom emprego, ganha bem e tem estabilidade, portanto não se tem preocupações em relação ao futuro.

PROF.25 - Sempre foi um desejo de criança. Nunca me vi fazendo outra coisa, exceto sendo professor. A ideia de ser prof. universitário veio mais tarde com a minha entrada na universidade e a descoberta da carreira acadêmica. Formar os alunos e fazer pesquisa são as principais motivações.

Quando analisamos estas e outras falas representativas percebemos que muitos professores – Prof.4; 7; 20; 24 – relacionam a pesquisa com o conteúdo a ser ensinado nas disciplinas e este com o ato em si de ensino junto aos alunos. Portanto, podemos perceber que para os professores a disciplina é um elo de ligação entre a atividade da

73 (PROF.1; PROF.4; PROF.6; PROF.7; PROF.11; PROF.13; PROF.18; PROF.19; PROF.20; PROF.22; PROF.24; PROF.25)

pesquisa e a atividade de ensino sendo uma motivação quando estão em articulação ao que pesquisam na carreira acadêmica (Prof.7).

Ao contrário da segunda, a terceira subcategoria com a frequência de apenas 6⁷⁴ professores aponta *a docência em si como a principal motivação* para se pleitear a vaga de professor universitário. Entretanto, o que podemos perceber é que a docência é compreendida de forma reducionista ao Ensino, como um conjunto de práticas pautadas na transmissão de conhecimentos que geram prazer no docente quando este percebe que seus alunos conseguem reproduzir os conteúdos de suas disciplinas. De forma a evidenciar sua contribuição no plano do ensino ao desenvolvimento do alunado. Como podemos perceber nas falas representativas a seguir

PROF.1 - Na verdade, foi acontecendo, eu pensei que queria ser pesquisadora até chegar no estágio obrigatório de docência e percebi que dar aula era muito gratificante. Pesquisar para dar a aula, preparar, conversar com os alunos. Senti uma realização e entendi que era isso que queria fazer como profissão.

PROF.4 - Eu gosto muito de dar aulas, de atuar como “transmissor” de conhecimento, mas especialmente de promover o pensamento crítico entre os discentes, estimulá-los a refletir e visualizarem a importância da minha disciplina para a sua formação, como Biólogos. Além disso, aprecio muito o ambiente universitário, possibilitando ampliar nosso conhecimento acerca de vários assuntos (que não sejam somente da área) e troca de vivências entre os docentes de todas as áreas.

PROF.12 - Sempre fui professor. Fui professor de 1 e 2 grau e depois universitário... e fui de pós-graduação... de todas as coisas que faço é a que eu mais tenho prazer. Eu não sei o que me levou a isso, mas tratar com pessoas é sempre gratificante. Uma vez em uma palestra de homenageados eu disse que mantenho a mente jovem com os alunos e isso é um presente muito extraordinário e incomum.

É sobre essas situações de ensino-aprendizagem que 9⁷⁵ professores apontaram como motivação para sua docência na universidade *a relação de troca com seus alunos*. Como apontam as falas a seguir:

74 (PROF.1; PROF.2; PROF.4; PROF.11; PROF.12; PROF.23)

75 (PROF.1; PROF.2; PROF.3; PROF.4; PROF.9; PROF.10; PROF.12; PROF.13; PROF.14)

PROF.3 - Manter diálogos com alunos graduandos, perceber os interesses de cada aluno e transmitir o conhecimento gerado nas pesquisas a nível de graduação e em ações de extensão

PROF.9 - Poder ampliar sempre os conhecimentos crescendo junto com os alunos. Estes aprendem, mas aprendemos ainda mais com eles. As dúvidas dos alunos nos instigam a saber mais e para eles isto também é de grande valia.

PROF.12 - Sempre fui professor. O que me motiva é esse estado de troca. Uma oportunidade de influenciar a sociedade. Influenciar não tem o sentido de dirigir, mas de desenvolver o senso crítico de constatação e que na ciência isso é claro, ela é dinâmica. Eu gosto muito de biologia e pude ensinar em todos os níveis.... Tive de adequar a muitas linguagens...

Tais motivações relacionadas ao Ensino revelam que os professores, mesmo não tendo uma formação que valorize os saberes pedagógicos em uma estrutura institucional voltada para a certificação/titulação, ainda assim, são capazes de perceber, ainda que ingenuamente, a relevância dos momentos de diálogo e de trocas durante suas aulas ampliando o olhar destas para além da transmissão-memorização. Além disso, ao analisar todas motivações até aqui postas podemos inferir que as relacionadas ao ensino na verdade são motivações para permanecer na carreira docente e não para adentrá-la. Devido a esta formação pedagogicamente lacunar, poucos foram os professores que queriam ser efetivamente professores antes de atuarem como tal, enquanto que as motivações ligadas a pesquisa perpassaram tanto a permanência quanto ao acesso à profissão.

Outra leitura que podemos levantar sobre os dados apresentados é que as motivações ligadas ao tripé universitário podem representar a busca dos sujeitos por um maior grau de autonomia, uma vez que os professores acabam tendo maiores possibilidades sobre a diversidade de atuação na docência universitária, situação esta, que não é comum a outros tipos de instituição e profissões (BAZZO, 2007).

Além das motivações ligadas ao tripé universitário, temos como motivações de acesso tanto a categoria da *estabilidade financeira*⁷⁶ quanto a *motivação familiar*⁷⁷. Como apontam as falas representativas agrupadas em um mesmo quadro a seguir:

76 (PROF.10; PROF.11; PROF.16; PROF.18)

77 (PROF.21; PROF.22)

PROF.16 - Apesar de me sentir bastante realizada com a docência para o ensino superior, minha decisão de assumir esta profissão, em detrimento da docência no ensino básico se deu por conta das condições de salário e tempo para dedicação às atividades de ensino.

PROF.18 - Havia também a questão de salário, já que eu ganhava muito pouco na rede estadual. Atualmente, a docência é parte da minha vida, a qual tenho a sensação prazerosa em atuar

PROF.22 - Desde o meu ingresso no curso superior em Ciências Biológicas em 2000 nesta universidade, meu foco foi o ingresso na carreira do magistério superior e científica. Ao ver minha mãe (professora de ensino fundamental) pontuando a alegria em ensinar e de transmitir o conhecimento por ela obtido, cresceu a minha vontade de fazer o mesmo, em transmitir e orientar novos profissionais nos caminhos dos saberes biológicos. Evidente que neste percurso, obstáculos, problemas e até mesmo dúvidas surgiram, mas a motivação em ensinar e gerar conhecimento (pesquisa) me manteve no foco deste caminho. Sendo assim, a maior motivação em ser professor universitário é a vontade e o desejo de transmitir o conhecimento e ver a sociedade recebendo profissionais mais qualificados para as diferentes áreas de conhecimento.

Logo, ao analisar as questões apontadas até aqui pelos professores universitários podemos perceber que comparativamente a outras instituições, a universidade possui um plano de carreira e altos níveis salariais, uma maior legitimidade e status social e a possibilidade de exercer com maior autonomia as atividades profissionais no tripé universitário. Entretanto, como aponta a literatura é comum aos professores que iniciam suas carreiras docentes terem um choque de realidade ao adentrar na universidade (MARCELO GARCIA, 1999; HUBERMAN, 2000; BAZZO, 2007; ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; FREIRE; FERNANDEZ, 2015). É sobre este choque no início de carreira dos professores iniciantes que versa nosso próximo item.

4.3.2. Da iniciação à docência ao mito da autonomia na dinâmica acadêmico-profissional da UFSC: as tensões, dificuldades e o controle reprodutivista sobre o Ensino

Ao analisar a formação informal e formal do professor universitário atuante no curso de Graduação em Ciências Biológicas – hab. licenciatura, suas motivações e o acesso deste a seu posto de trabalho na universidade, percebemos que a pesquisa acadêmica é o fundamento de sua identidade profissional. Entretanto, mesmo os concursos selecionando os melhores pesquisadores, ainda sim a pesquisa não é a única atribuição dos professores universitários quando adentram a universidade, gerando uma série de tensões e conflitos neste período de iniciação à docência (CUNHA, M., 2001; 2004; 2005a; 2006a; 2009; 2010b; ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Bazzo (2007) a este respeito faz uma provocação. A autora denomina este momento inicial da carreira de dilema Hamletiano na medida em que o professor se defronta com as identidades inicialmente conflitantes de mestre e de cientista. Para a autora, sem sombra de dúvidas os professores da UFSC participantes de sua pesquisa, em consonância com nossos dados e com a literatura nacional sobre a pedagogia universitária (CUNHA, M., 2010a; ALMEIDA, PIMENTA, 2011; ALMEIDA 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), almejam a entrada na carreira universitária em busca da pesquisa e da atividade científica, tão prestigiada e presente em sua formação acadêmica formal e informal. A autora então aponta que ao ser aceito por uma instituição acadêmica,

Gradativamente com a obrigatoriedade do exercício do magistério, no entanto, vai-lhes surgindo a consciência de que ensinar, “dar aulas”, como dizem, não é apenas um complemento acessório ou uma atividade facilmente realizável nos intervalos das investigações e dos experimentos. Nessa hora surge a dificuldade identitária. Estabelece-se a crise (BAZZO, 2007, p.143).

No geral, os professores iniciantes são jovens recém-doutores com expressiva produção científica em seus campos acadêmico-disciplinares. No entanto, quando adentram à universidade na condição de professores, além de transitar entre a identidade de aluno para à de professores e inserir-se na cultura e burocracias de seu ambiente de trabalho junto aos colegas, técnicos e alunos, precisam reconhecer seu papel docente como uma significativa exigência da docência universitária, até então negada em sua formação formal, sempre em

paralelo às exigências de projetos de pesquisa, extensão e outras tarefas relacionadas a gestão universitária (ZANCHET; FELDKERCHER, 2016).

Este momento de crise, portanto revela-se aos professores como um contexto de trabalho pelo qual não se sentem efetivamente preparados à realizar, tendo dificuldades no enfrentamento diante dos problemas e pressões institucionais cotidianas (BAZZO, 2007; OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011). É nessa lógica que Marcelo Garcia (1999) e Zanchet e Feldkercher (2016) apontam que os professores universitários passam por várias tensões e dificuldades em seus primeiros anos de docência e que, diante de uma intensa jornada de trabalho, necessitam dar conta rapidamente da produção de vários conhecimentos que satisfaçam suas demandas profissionais cotidianas. O que causa uma situação extenuante de exigências que faz com que “[...] os professores não tenham tempo para preparar materiais, ler, estar com a família e amigos, investigar. ” (MARCELO GARCIA, 1999, p.251). O que de certa forma explicaria dentre a multiplicidade de exigências e atribuições do docente a necessidade da imitação e reprodução de práticas de colegas que supostamente já seriam bem aceitas na instituição, mantendo o seu funcionamento coeso sem grandes problemáticas quanto à hierarquia e a operacionalização institucional.

O que podemos perceber ao apontar algumas especificidades da iniciação à docência é que quando falamos em docência universitária, esta não é uma categoria homogênea e atemporal. Necessitamos, portanto, reconhecer as múltiplas diferenças entre os sujeitos, seus fazeres, contextos, tempos e posições. É nessa lógica que concordo com Isaia (2001) e Bazzo (2007) ao apontarem as positivas contribuições do Ciclo de Vida Profissional de Huberman (2000) para analisar sócio historicamente o desenvolvimento da docência na universitária. Originalmente esse campo teórico tem sua preocupação com a constituição de professores secundários franceses, entretanto, pontes são possíveis para explicar a dinâmica dos vários grupos distintos dentro do coletivo de professores universitários que convivem, colaboram e disputam entre si na instituição (ISAÍÁ, 2001). Assim, como Bazzo (2007), percebemos em nossos dados que existem diferenças fundamentais de condições e acesso entre os professores que estão no início de carreira e os professores veteranos. Uma vez que,

[...] a trajetória profissional é vista como um processo complexo, um conjunto de movimentos em que revolução e involução estão presentes, em que fases da vida e da profissão se inter cruzam, mas não são uma só e, fundamentalmente, em que grupos geracionais de diferentes constituições encontram-se e em uma mesma duração histórica, podendo interagir, repelir-se ou mesmo se desconhecer mas, mesmo assim, sendo responsável pela trama de uma trajetória que em muitos aspectos é única (ISAIA, 2001, p.37).

Portanto, baseando-se no ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 2000; MARCELO GARCIA, 1999; ISAÍÁ, 2001; FEIXAS; 2006; BAZZO, 2007), percebemos que existem pelo menos três grandes etapas quando analisamos a atuação dos professores em seus contextos de trabalho.

A **primeira etapa**, que compreende em torno de 1 a 6⁷⁸ anos de atuação, une as fases de *Entrada na carreira* e de *Estabilização* propostas por Huberman (2000). Portanto, essa etapa admite a docência como um momento de sobrevivência e descobertas. Ao mesmo tempo em que o professor está preocupado em superar as inseguranças e angustias de um principiante, causadas pelo choque do primeiro contato com sua complexa realidade profissional, este está comprometido com sua atividade tentando compreendê-la orientado pelos colegas e ideais que construiu no decorrer de seu processo formativo. Desta forma, inicialmente o professor tem muitas dificuldades sobre o ato de ensinar (MARCELO GARCIA, 1999; FREIRE; FERNANDEZ, 2015), principalmente quando sua formação tem negada a produção de tais saberes (ALMEIDA, 2012), e conforme explora, quase que ingenuamente suas mais diversas experiências na universidade, tenta constantemente provar seu valor diante dos cursos, alunos, colegas e departamento (FREIRE; FERNANDEZ, 2015; ZANCHET; FELDKERCHER, 2016). Tal situação de dependência é ainda mais intensa principalmente no início de carreira devido ao período probatório de professores concursados que tem posta sua efetivação na balança mediante a avaliação de desempenho realizada pelos pares em

78 Os períodos de cada etapa não são estáticos e segmentados, mas fluidos e relacionais. Portanto, dependendo dos professores há uma mobilidade maior em relação quanto tempo de trabalho equivale a cada etapa.

seus departamentos (ISAIA; BOLZAN, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014)

O professor iniciante no cenário universitário adentra o espaço social com pouco reconhecimento dos agentes, sobretudo por não ter ainda demonstrado “serviço” nesse espaço e, como forma de conquistar poder, envolve-se em atividades de diferente natureza, insere-se em grupos e empenha-se com bastante dedicação ao trabalho, para poder, quiçá um dia, questionar as regras do jogo e tornar-se influente no respectivo campo. (FREIRE; FERNANDEZ, 2015, p.271)

Superado o medo inicial, ao sentir-se com experiência e capital acadêmico suficiente o professor se preocupa menos com sigilo, pois reconhece seus limites, e busca estabelecer uma competência maior sobre o domínio dos conhecimentos disciplinares com que trabalha e sobre os métodos de organização e atuação que utiliza nas diversas atividades que lhes são requisitadas. Existe aí uma espécie de identidade provisória sobre sua atuação docente, na medida em que o professor já sabe o que esperam dele, mas ainda não necessariamente apreendeu tais expectativas como suas.

Na **segunda etapa**, que compreende em torno de 7 a 25 anos, podemos agrupar as fases de *Diversificação* e o *Pôr-se em questão* propostos por Huberman (2000). Nesta etapa, os professores acreditam que já dominam melhor o conteúdo de ensino e a gestão e organização de suas atividades acadêmicas. Sua maior preocupação agora passa a ser o outro, por isso dedicam-se a propor atividades que buscam motivar os estudantes, ajudando-os a compreender os conceitos principais por meio de explicações e exemplos e, dependendo das condições institucionais, se relacionam de forma mais ativa com os colegas criando algumas parcerias a fim de ampliar sua produtividade diante do departamento. Portanto, para conseguir esse objetivo o professor busca novos estímulos, novas ideias evitando cair na rotina ao tentar oxigenar suas diversas atividades na instituição. É o momento em que o professor se sente mais aberto e confiante para problematizar a universidade e suas atividades, uma vez que já compreende como ela funciona e é capaz de se posicionar diante de suas condicionantes.

Entretanto, dentro da universidade operacional marcada por mecanismos individualistas e meritocráticos de controle financeiro e avaliativo, além da opressora cultura universitária estruturada pelo senso comum pedagógico, positivismo e corporativismo acadêmico, os professores, em sua maioria mal formados pedagogicamente, tendem a exaurir suas possibilidades individuais, e frustram-se com as coletivas, deixando de ser idealistas como no início da carreira. Logo, passam a pôr-se em questão enquanto profissionais, entrando pela alienação de si em uma crise identitária que pode transformar, negar ou naturalizar sua docência de acordo com sua posição diante da valorização de ideais de professor e pesquisador, ambos impostos institucionalmente por intermédio das múltiplas políticas de avaliações e financiamento e que culminam em processos de inclusão e exclusão à grupos de poder corporativistas na instituição operacional.

[...] internamente, a vida acadêmica é marcada por muitas contradições que, por assim dizer, comprometem a própria razão de ser da universidade, a mesquinhez, a miopia, o corporativismo, o mandonismo, o autoritarismo, o dogmatismo prevalece e contamina todo o organismo universitário. (SEVERINO, 2009, p.259-260)

Entendendo que, enquanto profissão existe uma dependência do sujeito frente à suas atividades profissionais e exigências institucionais, e compreendendo os distintos níveis de consciência individual e coletiva que estes sujeitos desenvolvem sobre seu fazer e seu contexto de trabalho, podemos entender que a crise identitária, se problematizada junto à desconstrução de tais idealizações acadêmico-profissionais, potencialmente podem ser um meio para se desenvolver o protagonismo docente diante dos condicionamentos que vivencia em direção à sua superação. Portanto, mesmo em situações de forte condicionamento, a docência enquanto atividade social complexa, pode ser um meio de emergência de resistências múltiplas que induz os professores universitários a renovar-se em seu quefazer docente ressignificando a si, e a seu contexto de trabalho. Entretanto, se o professor compreende tais condições concretas opressoras como determinações naturalizadas na universidade, ele fica suscetível às pressões e intensões externas as aceitando e se acomodando a elas, o que dá início a seu desencanto

alienante com a carreira, vista não mais como potencialidade, mas como algo estático, linear e previsível.

Para os professores universitários, esta posição poderia ser a “opção” conservadora de aceitação acrítica das dinâmicas institucionais e dos critérios de avaliação diante das atividades que realizam na universidade, afim de se adequar a padrões e exigências que lhes são impostas. Os professores que caem nessa alienação, portanto, investem individualmente mais tempo e energia nas dimensões e contextos do tripé universitário que são mais valorizados institucionalmente e/ou academicamente diante do departamento e ou campo de conhecimento. As outras atividades, menos valorizadas, são assim, lentamente deixadas de lado para que outros professores mais inexperientes e de menor prestígio e capital acadêmico as realizem criando a ilusão de participatividade.

Há relação entre participação e poder. Onde há uma longa tradição autoritária, centralizadora, é mais difícil o confronto de ideias e decisões coletivas. Às vezes, as universidades oferecem aos docentes participações no periférico, isto é, em projetos que não modificam a estrutura da instituição (ENRICONE, 2007, p.148)

Desta forma, a construção de uma dinâmica institucional desumanizadora e auto reguladora do coletivo de professores às intenções da universidade operacional e do capital-simbólico global se inicia no silenciamento do professor, que ao naturalizar burocraticamente sua rotina de trabalho diante dos cursos, laboratórios, projetos e comissões, pouco valoriza sua potencialidade de (cria)ações diante do *outro* e de *si* mesmo, enquanto sujeito de atividades desafiadoras ao processo de humanização. Nessa dinâmica desumanizadora a universidade, mesmo sendo um potencial foco de resistências múltiplas, através da burocratização, a docência acaba por ceder ao modelo operacional de se posicionar político-pedagogicamente, tornando-se conservadora, (re)produtivista, abstrata e autoritária.

Na **terceira etapa**, que compreende de 26 a 40 anos, Feixas (2002) revela que os professores podem ter tanto uma posição mais positiva alcançando o estado de *Serenidade* quanto negativa, incorrendo no *Distanciamento Afetivo* sobre sua docência e os sujeitos a ela

relacionados. Mas que necessariamente, ambas as posições levam a um desinvestimento da carreira nos anos que antecedem a aposentadoria.

O autor revela que para os professores que acreditam estar capacitados e que, portanto, definiram um método funcional para si, e ao mesmo tempo, sentem-se apoiados por seus colegas e alunos, nesta fase, alcançam a *Serenidade*, pois dominam conscientemente seu quefazer, superando suas dificuldades. Além disso, dedicam-se a preocupação de que seus alunos aprendam de forma mais relacional com a realidade a partir do confronto de suas próprias concepções sobre os conteúdos ensinados, conseguindo relacioná-los aos demais conhecimentos que dispõem. Logo, o professor não cede ao hábito, pois espera que suas atividades na universidade possuam algum significado aos sujeitos sempre cambiantes que delas participam. Além disso, no plano da serenidade, de forma saudosista e sem muitos arrependimentos os professores avaliam positivamente a grande energia dos colegas mais novos, energia esta que já não possuem, mas que ao mesmo tempo, não os fecha às mudanças. Devido a sua experiência e senso de classe, se veem como sujeitos mais preparados para as situações que perpetuam em seu cotidiano encontrando apoio em colegas. Podemos dizer que, ainda sim, possuem um posicionamento mais individualista e cauteloso, meio pelo qual desenvolveu sua carreira na universidade, mas que devido a forma aberta de compreendê-la está atento em algum nível ao outro e suas necessidades sem perder seu senso de autoproteção. Apresentam-se por isso, menos sensíveis e vulneráveis à avaliação dos colegas ou do departamento, de forma a aceitar-se como são, comumente apresentando-se como pessoas calmas em seu contexto de trabalho, pois evitam relações desnecessariamente conflituosas.

As pessoas nada mais têm a provar aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros. (HUBERMAN, 2000, p.44).

Entretanto, quando Feixas (2002) agrupa nesta mesma etapa o *Distanciamento Afetivo*, o *Conservantismo e as lamentações* (HUBERMAN 2000), tendo em vista as condições concretas desumanizadoras em que estão os professores nas instituições de ES, o autor acaba por revelar uma visão mais negativa do ciclo de vida profissional dos na universidade. Assim, a terceira e última etapa é o

momento em que a maioria dos professores, como consequência da crise identitária e institucional da etapa anterior, provocada pela intensificação do trabalho e pela proletarização da docência, não se identificam mais com o seu fazer, a muito tempo burocratizado. Logo, no plano do distanciamento afetivo face aos alunos, colegas e técnicos, os professores possuem um nível de ambição baixo, reduzindo seu investimento em atividades de maior esforço individual, ao mesmo tempo em que culpabilizam os alunos pelo baixo desenvolvimento de suas aulas, os colegas pela baixa produtividade de seus departamentos e os técnicos pelo excesso de trabalho administrativo. Da mesma forma queixam-se das políticas, da instituição e dos colegas mais jovens que, a seu ver, atrapalham a ordem institucional, tendendo a ser mais conservadores e seletivos frente as ideais progressistas. Tornam-se os grandes defensores da ordem institucional e, portanto, possuem grande influência na manutenção desta, de certa forma regulando consciente ou inconscientemente os demais profissionais.

Independentemente do plano da serenidade ou do plano do distanciamento afetivo, para Huberman (2000) e Feixas (2002), a posição do professor ao final da terceira fase é o desinvestimento no final da carreira profissional tanto no âmbito pessoal quanto institucional. Desta forma, há uma espécie de recuo frente as ambições instauradas no início da carreira, sendo o conceito de sucesso remodelado para atividades externas ao âmbito profissional em atividade que mesmo ativas, não costumam estar relacionadas diretamente a sua docência.

A postura geral é, até certo ponto, positiva; pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão [...] (HUBERMAN, 2000, p.46).

Entretanto, é cada vez mais comum, professores se manterem como colaboradores voluntários principalmente nos programas de pós-graduação. O que aponta para a necessidade de maiores pesquisas a respeito deste fenômeno, uma vez que tais programas em grande parte são os principais contextos que oprimem os professores universitários diante da produtividade demandada pela avaliação junto aos Órgãos de Fomento e a CAPES. Quem seriam estes professores? Porque se

mantém atrelados à universidade? Que papel seu percurso acadêmico profissional e o contexto macro institucional tem nessa escolha? São questões que, como muitas outras neste trabalho demandam mais pesquisas futuras.

Apesar do modelo sobre o desenvolvimento profissional dos professores seja respaldado por um campo teórico consistente, é importante ressaltar que não podemos naturalizar tais processos, movimentos e posições como presentes na realidade concreta analisada. Portanto, tal modelo analítico para deixar de ser ideal e passar a ser concreto, não pode estar distante das relações sócio-históricas e culturais do professor da UFSC. É preciso confrontar este modelo com as condições do sistema produtivo, simbólico e social vivenciadas pelos professores. Assim, tomando o contexto do Curso de Graduação em Ciências Biológicas diurno – hab. Licenciatura, identificamos que, a partir do vínculo institucional em universidades públicas⁷⁹ declaradas no Lattes dos 45 professores atuantes, **9 (20%)** estariam na primeira etapa, **25 (55%)** na segunda etapa e **10 (22%)** na terceira e última etapa⁸⁰ durante o ano de 2016. Portanto, de acordo com o ciclo profissional a maior parte dos professores estariam em um momento crítico de definição de suas identidades profissionais e posições institucionais, o que reforça ainda mais a importância de se entender as dinâmicas de atuação docente no desenvolvimento permanente de sua docência universitária na UFSC e no curso.

Para compreendermos alguns comportamentos e concepções dos professores a respeito da iniciação e do desenvolvimento da docência universitária na UFSC, tomamos por base o ciclo de vida profissional dos professores na construção de um panorama geral do que declaram os 45 professores⁸¹ como relevante em seu Currículo Lattes e

79 Declaramos que incluímos na conta apenas os anos dos professores em instituições de ensino público embora 10 professores da amostra, ou seja, 22% tenham atuado pouco tempo em IES privadas.

80 A somatória da porcentagem é 97%, pois um professor, que corresponde a 3% do total não possui currículo na plataforma lattes.

81 A fim de preservar a identidade dos professores e buscando não reforçar um comportamento competitivo interno aos departamentos apresento os dados a partir da média por departamento. Acredito que essa organização pode revelar os departamentos como microuniversos com elementos próprios de sua dinâmica de funcionamento. A fim de aproximar nossa leitura dos professores e do sentido de sua docência em uma lógica temporal, analisamos os mesmos elementos de atuação a partir das três etapas do ciclo de vida que junto a análise

nas respostas do questionário semiestruturado de 25 professores. Portanto, é necessário fazer uso de uma análise relacional que mescle os dados oriundos dos dois instrumentos. O objetivo de tal análise é apresentar a dinâmica de autorregulação conservadora do coletivo de professores, suas dificuldades, conflitos e contradições diante de suas diversas atividades na universidade, que reflitam comportamentos, contraditórios ou não, às intencionalidades impostas pelo contexto operacional e desumanizador a que intentamos desvelar nesta pesquisa.

A fim de compreendermos melhor a iniciação à docência propomos aos professores a questão 7 do questionário que buscava evidenciar, considerando a diversidade de atividades que desenvolvem no tripé universitário, quais as dificuldades de um professor iniciante na estrutura universitária. A resposta com maior incidência (14)⁸² destes professores foi *a alta carga horária no Ensino e a baixa carga horária em pesquisa*. Como podemos observar nas falas representativas a seguir:

PROF.1 - Durante os quatro primeiros semestres trocaram minhas disciplinas todo semestre e eu tinha que fazer tudo de novo. Muita burocracia e minha pesquisa ficou parada. Fiquei frustrada pois como disse, vinha de uma universidade com uma pressão terrorista para produzir artigos, então estava me sentindo frustrada e mesmo incompetente.

PROF.2 - Minha pesquisa foi freada bruscamente até um financiamento surgir 2 anos após minha contratação. Na área do ensino, quando cheguei, como não tinha projetos de pesquisa e extensão dei 17 horas aula no 1º semestre, em 4 programas disciplinares diferentes.

PROF.11 - Foi bastante difícil principalmente porque tinha muitas aulas diferentes em três disciplinas, o que me levava muito tempo para preparação das mesmas. Na pesquisa demorei um pouco para conseguir projeto financiado, mas aos poucos fui conseguindo material e desenvolvendo os trabalhos. Acho que o mais difícil para mim foi mesmo a parte de ensino, muito cansativo e diria

PROF.12 - O início é um momento caótico pois tu faz tudo. É o momento de botar a faca nos dentes e chamar a responsabilidade para si

PROF.14 - Muito tumultuada, justamente pelos três enfoques ao mesmo tempo. Além disso, sempre tem uma carga administrativa por traz disso tudo.

dos questionários corrobora o que o modelo teórico-analítico previu.

82 (PROF.1; PROF.2; PROF.5; PROF.10; PROF.11; PROF.12; PROF.13; PROF.14; PROF.16; PROF.17; PROF.19; PROF.20; PROF.22; PROF.23)

PROF.16 – [...] foi muito difícil. Presenciei um lado da universidade bastante complicado: falta de recursos, de pessoal, de formação, de tempo. Ao mesmo tempo em que havia muita demanda [...] Voltar às aulas no ensino superior com uma carga elevada de ensino e administração também foi bastante difícil, em especial, pelo quantidade de estudantes por turma que aumentou muito nos últimos anos. Meu primeiro ano foi quase todo de readaptação à docência, também com muitas frustrações que foram sendo superadas em especial pelo diálogo e experiências de ensino conjuntas com outros colegas da área que atuavam nos cursos. O desenvolvimento de uma pesquisa minha, do meu interesse, até hoje não foi possível. Os projetos iniciais foram bastante dificultados pelos atropelos das demais funções. Apenas de três anos pra cá tenho atuado num projeto em que acredito

PROF.17 - [...] Nesse início, [...] não consegui dedicar o tempo que eu gostaria à pesquisa. Esta atividade acabou sendo menos valorizada por mim do que as demais. Continuei publicando coisas relacionadas à minha prática ou ao meu doutorado, mas não tive pernas para iniciar projetos novos. Vivo em conflito com a elevada demanda de trabalho sem conseguir dar conta do quadripé universitário.

PROF.22 - O que posso afirmar é que neste curto espaço de tempo percebi a falta de condições dadas para que os novos docentes pudessem se estabelecer rapidamente como pesquisadores.

PROF.23 - Ao ingressarmos na universidade acabamos entrando também em um mundo novo e desconhecido, repleto de burocracia. Ainda não acredito que estou desenvolvendo todas as 3 atividades da melhor forma, mas me adaptando para cumprir todas as obrigações até o momento.

Como podemos observar nas falas apresentadas é comum o choque de realidade dos professores que formados essencialmente como pesquisadores, se frustram por não conseguir realizar a pesquisa em seus primeiros anos de carreira. Como se mesmo alcançando o posto pelo qual tanto lutaram, ainda assim, contraditoriamente, não pudessem desempenhar na instituição suas intenções de pesquisa e produtividade. De acordo com Bazzo (2007) há uma contradição entre o discurso e a prática institucional, de forma que, ao mesmo tempo em que existe um discurso dominante de valorização da pesquisa que pressiona todos os professores a desenvolver sua “autonomia” científica junto à comunidade científica e ao departamento, são impostos aos professores iniciantes um número enorme de aulas na graduação, dificultando sua ascensão em direção ao ideal de pesquisador de sucesso no imaginário docente institucionalmente cultivado.

Portanto, na prática, se tomarmos a desvalorização dos conhecimentos pedagógicos, não podemos dizer que a formação se torna o objetivo inicial dos professores universitários, mas o que podemos perceber é que o Ensino, enquanto atividade de transmissão, parece ser o elemento responsável pelo vínculo institucional do sujeito, sendo a pesquisa e a extensão colocados em segundo plano no início de carreira. Em parte, isso pode criar uma ideia de que a docência em si é um elemento burocrático dentro da universidade, e que questões relacionadas à formação são menores diante das atividades e questões relacionadas à pesquisa por exemplo (MARCELO GARCIA, 1998; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; FREIRE; FERNANDEZ, 2015; ZANCHET; FELDKERCHER, 2016).

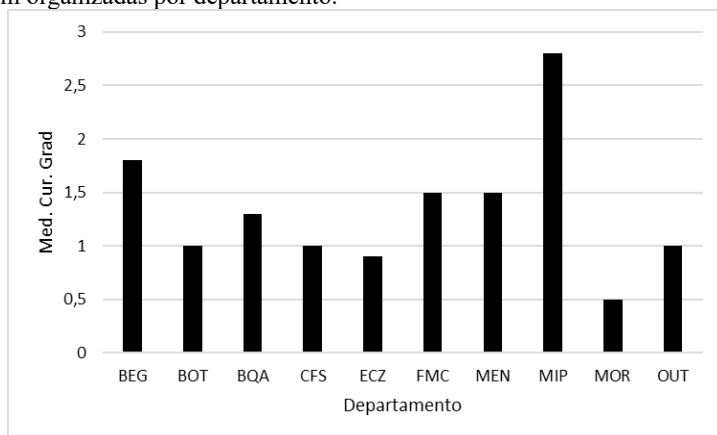
É por isso que é interessante nos questionarmos, por que frear pesquisadores de alta produtividade que estão tão ansiosos em produzir? Baseando no que já discutimos até o momento, penso que são vários os motivos para uma universidade operacional manter pesquisadores em “banho maria”. Aqui destaco pelo menos três ao qual penso serem fundamentais à constituição desumanizadora da docência universitária. Em primeiro lugar, impedir que jovens pesquisadores ingressem diretamente na pesquisa, principalmente em um contexto de forte desvalorização dos conhecimentos pedagógicos e da graduação. Isso garante o exercício concreto do ensino por alguns professores, de forma a manter a reprodução institucional da universidade e das áreas acadêmico-disciplinares. Em segundo lugar, a manutenção do ensino precisa ser preservada para perpetuar a legitimidade sociopolítica e econômica da universidade junto ao mercado produtivo, garantindo a formação de recursos humanos qualificados ao mercado de trabalho. E em terceiro lugar, a conservação do poder e da hierarquia institucional, garantindo que os professores veteranos detenham o poder sobre a pesquisa, que como moeda de troca corporativista suscita e regula permanentemente um ideal de pesquisador de impacto no coletivo de professores e alunos, incluindo uns e excluindo outros no processo. Entretanto, é importante destacar que todas estas justificativas não se dão de forma homogênea entre os departamentos e centros, sendo a intensificação tanto da pesquisa quanto do ensino, o resultado das demandas e da legitimação simbólica e produtiva de cada curso e área de pesquisa dentro do contexto neoliberal e neoconservador dominante, podendo afetar direta e indiretamente tanto professores veteranos quanto em início de carreira.

Além do ideal de pesquisador, está presente em todas as falas destacadas, mas em especial melhor representada no Prof.12, uma idealização proativa do docente universitário, enquanto um protagonista diante de suas turmas e contexto de trabalho. De acordo com este ideal, o professor sozinho precisa lidar e desenvolver suas aulas contribuindo para a aprendizagem de seus alunos, mesmo diante de um excedente de disciplinas e outras atividades administrativas concomitantes. Aos professores que conseguem fugir a esse individualismo, tão presente nas instituições universitárias desde sua formação meritocrática, e coletivizar sua prática, como o Prof.16, há um sentimento de superação reconfortante que o induz ao estado de serenidade. Entretanto, aos demais ampliam-se as possibilidades de reprodução e mimetismo burocratizante diante da intensificação da docência, principalmente no início de suas carreiras como aponta o Prof.23.

No que se refere à sobrecarga de ensino de professores iniciantes e a intensificação diferenciada da jornada de trabalho entre os departamentos, podemos encontrar alguma coerência de nossas três hipóteses quando analisamos o Lattes dos 45 professores participantes da pesquisa, evidenciando a quantidade desigual de cursos e disciplinas em que atuam durante as três etapas do ciclo de vida profissional do professor universitário. Além da diferença entre professores veteranos e professores ingressantes, também encontramos diferenças entre os departamentos, uma vez que a responsabilidade pela formação dos egressos é dependente da natureza, hierarquia e potencialidade dos departamentos em relação as demandas dos cursos por disciplinas.

Ao organizar os professores pesquisados em seus departamentos de origem, analisando a quantidade de cursos em que atuam obtemos a figura 12. Nela, aponta-se que os departamentos que atuam em mais cursos são o MIP, o BEG e de forma mais modesta o FMC. Isso se explica uma vez que esses departamentos possuem atuação em muitos cursos das áreas médicas, biológicas e nas engenharias, enquanto que os demais tendem a fixar-se nos cursos de Biologia propostos pelo CCB. Da mesma forma o MEN também acaba oferecendo serviços a muitos outros cursos e, portanto, seus professores possuem uma grande carga horária nos mesmos.

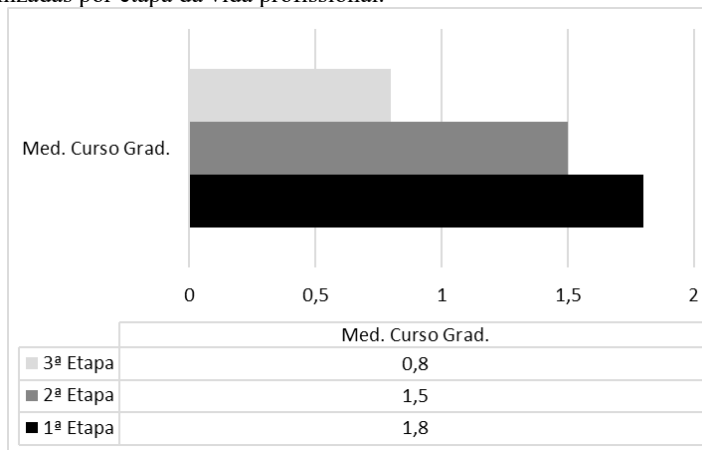
Figura 12 - Média declarada de cursos de graduação em que os professores atuam organizadas por departamento.



Fonte: Próprio autor.

Quando analisarmos estes dados organizados a partir das etapas da vida profissional dos professores e compreendemos como premissa à obrigatoriedade institucional sobre a atuação dos professores em cursos de graduação, percebemos uma desigual distribuição da carga horária dos professores atuantes no curso. Assim, a média de professores que se dedicam a vários cursos tende a cair no decorrer do desenvolvimento de sua carreira docente, como aponta a figura 13.

Figura 13 - Média declarada de cursos de graduação em que professores atuam organizadas por etapa da vida profissional.



Fonte: Próprio autor.

Como podemos perceber pela média, de fato os professores da primeira etapa, ou seja, em início de carreira atuam em mais cursos do que os professores veteranos na última etapa do ciclo de vida profissional. Por isso, penso que o início da carreira docente é um momento frustrante, de altas demandas e de muita insegurança e dependência do departamento. Podemos inferir que os professores recém contratados têm ampliada sua carga horária no ensino ao assumir o ônus de cursos de professores mais experientes, de forma que os veteranos podem dedicar-se progressivamente a atividades institucionalmente e pessoalmente mais valorizadas, para posteriormente passarem pelo processo de desinvestimento em sua carreira (BAZZO, 2007; FREIRE; FERNANDEZ, 2015).

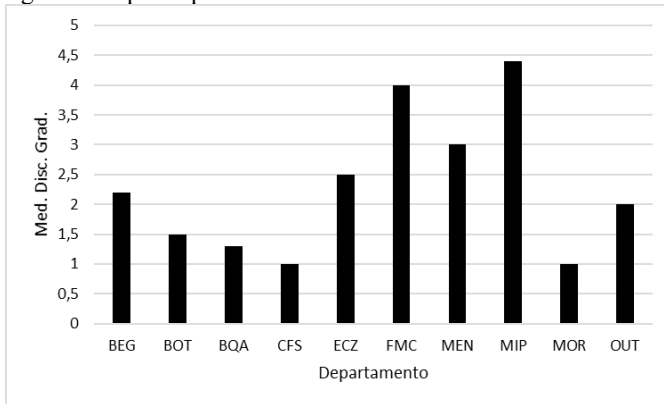
Essa análise corrobora o modelo de ciclo de vida profissional dos professores revelando que, mesmo em departamentos que se dedicam apenas aos cursos de Biologia, há uma dinâmica meritocrática padrão sobre a carreira do professor, que se torna mais privilegiada na medida em que vão se passando as etapas do ciclo na instituição. Posição esta que se funda na lógica culturalmente aceita de que, devido à sua experiência profissional e capital acadêmico e simbólico, os professores veteranos possuem um cabedal teórico e prático acumulado que os diferenciam na estrutura universitária, e que por isso lhes são garantidos certos privilégios do ponto de vista político, hierárquico e

acadêmico. (FREIRE; FERNANDEZ, 2015). O que contradiz os argumentos para a aceitação da departamentalização em detrimento do sistema de cátedras, uma vez que o objetivo propagandeado pelo regime militar tenha sido exatamente a distribuição igualitária de poder entre os professores na universidade (CUNHA, L, 2007). É nessa lógica que os professores principiantes não têm apenas que apreender como realizar atividades de ensino e exercitar seus métodos de investigação, mas também compreender a cultura da organização universitária e se articular aos grupos de poder que nela se estruturam.

A universidade como qualquer outra organização humana, possui uma cultura, normas, rituais, símbolos, etc., que devem ser conhecidos (ou reconhecidos) por qualquer professor que nela pretenda sobreviver [...] cada elemento da cultura simbólica requer um meio para sua transmissão. A organização e orientação espacial, procedimentos de reuniões, normas para a distribuição de recursos, graus acadêmicos, normas para a sua obtenção, tudo isso determina aquilo a que se chama cultura organizacional. (MARCELO GARCIA, 1999, p.249)

Podemos perceber que essa lógica desigual de distribuição de carga horária e de poder se repete quando analisamos a média de disciplinas de graduação por departamento e por etapa do ciclo, como apontam a figura 14 e 15 respectivamente.

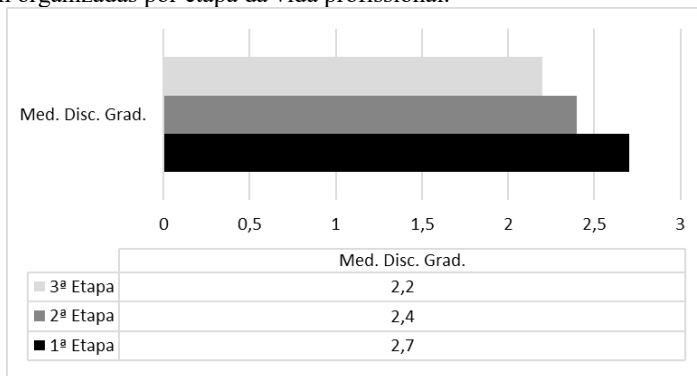
Figura 14 - Média declarada de disciplinas de graduação em que professores atuam organizadas por departamento.



Fonte: Próprio autor.

De forma similar à figura 12, a figura 14 mostra um maior número de disciplinas de graduação dos departamentos MIP, BEG, FMC e MEN. Entretanto, podemos notar uma diferença entre as figuras, uma vez que o ECZ possui uma significativa quantidade de disciplinas devido à sua alta carga horária, em especial nas disciplinas ofertadas para os cursos de Ciências Biológicas do CCB. Logo, como se distribuem esses dados a partir do ciclo de vida profissional dos professores?

Figura 15 - Média declarada de disciplinas de graduação em que professores atuam organizadas por etapa da vida profissional.



Fonte: Próprio autor.

Apesar de menos acentuada, a figura 15 revela uma diminuição do número de disciplinas a que os professores se dedicam ao longo de sua carreira. Somando a análise anterior, o que podemos inferir é que conforme vão progredindo na carreira os professores universitários vão reduzindo sua participação nos cursos de graduação até a carga mínima institucional exigida, fixando-se enquanto veteranos em disciplinas específicas por eles escolhidas. Podemos inferir que esta escolha existe de fato, tendo em vista que, de forma geral, as atuais disciplinas declaradas pelos professores veteranos vêm se mantendo as mesmas no decorrer de sua carreira. Entretanto, essa mesma autonomia não parece estar presente nos professores em início de carreira. Chegamos a esta conclusão por dois motivos, o primeiro indício se dá na análise das disciplinas declaradas no Lattes que, nos professores em início de carreira variam com muita frequência e em pouco tempo de atuação; e em segundo lugar, pelas falas representativas, em especial a do Prof.1, revelando que os docentes não parecem assumir essa condição por vontade própria, ao apontar que o a distribuição das disciplinas lhe foi imposta pelo departamento.

Além de ministrar aulas em várias disciplinas de vários cursos, os professores apontam ainda na questão 7 que quando estavam em início de carreira tinham muita *dificuldade frente às questões relativas ao ensino* e, além disso denunciam o pouco *apoio da instituição* frente a tais questões. Como apontam as falas representativas a seguir.

PROF.5 - No ensino, tive e ainda tenho algumas dificuldades pois não tenho muito tempo de experiência como professora, mas a cada semestre tenho aprendido a lidar com diferentes problemas, diferentes situações que aparecem.

PROF.22 - Já na parte de ensino, vejo que há uma falha institucional quando ao “receber” e “orientar” os novos docentes quando as suas atividades, por vezes temos que recorrer a colegas próximos para nos mostrar os trâmites para a aprovação de disciplinas ou até mesmo para elaboração de um plano de ensino, onde não há uma padronização institucional ou um normalizador (se houver, não fui informado ou orientado a procurar o mesmo).

Como podemos perceber, em consonância com a literatura da pedagogia universitária e do ciclo de vida profissional, ambos os professores julgam que principalmente no início de suas carreiras com

as altas cargas horárias no Ensino tiveram dificuldades em dar conta de seu novo papel, o de professor.

Para Marcelo Garcia (1999) Zabalza (2004) e Freire; Fernandez (2015), além da alta carga de trabalho, os professores apontam que devido a sua formação pedagógica deficitária não se sentem seguros quanto à seleção de conteúdo a serem ensinados reproduzindo o modelo já posto, reforçando a ideia de senso comum pedagógico de que o bom professor é aquele que domina e transmite o máximo de conteúdo possível. O que é coerente a uma formação pautada pela superespecialização que impede a construção de uma visão mais global e relacional sobre os conceitos disciplinares e a realidade mais ampla (ZANCHET; FELDKERCHER, 2016). Sentem-se despreparados para o planejamento pedagógico e a proposição de atividades de ensino e avaliação que favoreçam a aprendizagem dos alunos imersos em um contexto concreto e revertam os obstáculos de aprendizagem e o desinteresse aparente dos alunos (ZABALZA, 2004; FREIRE; FERNANDEZ, 2015).

Os autores também apontam que os professores iniciantes não conseguem gerir as problemáticas que emergem nas dinâmicas internas de uma sala de aula e na conduta dos alunos de diferentes perfis sociais e psicológicos, além da falta de estrutura física, humana e tecnológica para o desenvolvimento adequando de suas aulas. É a partir de todos esses elementos problemáticos apontados pela literatura sobre a iniciação à docência, articulados às falas e aos dados até aqui analisados, que podemos assumir a criação de marcas opressoras sobre a produção dos saberes docentes que negam o desenvolvimento da profissionalidade e estão mais ou menos comprometidos com a conservadora desumanização que, “[...] de forma geral, dá-se com os docentes imersos em uma grande solidão. (ZANCHET; FELDKERCHER, 2016, p.98).

Especificamente a respeito da iniciação à docência, os dados corroboram com os apontamentos de Cruz e Barzano (2012) e Pimenta e Anastasiou (2014), ressoando o fato de que, mesmo com a formação deficiente em relação aos conhecimentos pedagógicos, a maioria dos professores iniciam suas atividades em sala de aula sem nenhuma orientação institucional, até mesmo frente a dimensão organizacional do ensino. Isso em parte porque, dizem os autores, diferentemente da pesquisa fortemente controlada pela instituição, os professores não precisam preencher nenhum relatório ou registro de suas atividades de ensino, reforçando a ideia de que esta atividade não necessita de rigor teórico-metodológico, que é uma responsabilidade individual e solitária,

que se restringe ao modelo jesuítico e bancário da transmissão mecânica de conceitos acadêmico-disciplinares abstratos e, além de tudo, que é pouco valorizada institucionalmente. Assim, o professor fica entregue à própria sorte em uma espécie de abandono institucional sobre sua docência.

Institucionalmente, uma vez aprovado no concurso ou contratado, o professor recebe uma ementa, um plano de ensino do ano anterior e, com isso em mãos, o horário de trabalho que lhe cabe desempenhar. A partir daí as questões de sala de aula, de aprendizagem e de ensino, de metodologia e de avaliação são de sua responsabilidade, [...]. Ou seja, reforça-se aí o processo de trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho. (OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011, p.1017-1018).

Esta situação é opressora e alienante na medida em que o sujeito, individualizado, tem tolhida suas possibilidades de desenvolvimento humano ao não ter acesso a nenhuma forma de formação coerente a seu fazer, o que faz com que não perceba conscientemente os limites de seu contexto e de suas próprias ações, obstaculizando e frustrando sua superação. Além disso, devido menor posição hierárquica diante do já burocratizado sistema estrutural da universidade, o professor iniciante não pode reivindicar um espaço de criação como sujeito de seu fazer diante da disciplina, porque efetivamente nem a disciplina e nem seu fazer lhe pertencem, cabendo-lhe como qualquer proletário prestar serviços de transmissão de conhecimentos especializados em cada tradição disciplinar, vendendo sua força de trabalho específica ao departamento – como uma sub-representação institucional das políticas do Estado – em articulação mais ou menos orgânica com os cursos de graduação. Esta burocratização de seu fazer, com o tempo, molda seu nível de consciência e naturaliza o cotidiano já cristalizado da universidade, que apartada da realidade e da formação rigorosa e intencional para a docência humanizadora, segue mimetizando práticas e reproduzindo abstrações acadêmico-

disciplinares, sem nenhuma preocupação real com a formação, os sujeitos e com a transformação da realidade sociohistórica em que vivemos. Torna-se, como a universidade em que atua, um **ser operacional** (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Esse processo traz marcas mesmo posteriormente ao início de carreira como apontam os Prof.3 e Prof.20, ao responder à questão 13 que, considerando o tripé universitário, buscava compreender a concepção dominante de Ensino dentre os professores do curso.

PROF.3 - <u>É transmitir conhecimentos</u> , em especial científicos e <u>desenvolver o pensamento crítico</u> .

PROF.20 - Ensino é a <u>transmissão</u> de um determinado saber.

Como esperado, o que nossos dados no geral apontam é que a maioria dos professores possuem uma ideia de *ensino diretivo* (BECKER, 1994) e *bancário* (FREIRE, 2005) pautado na lógica *transmissão-recepção*, sem nenhuma contribuição pedagógica a respeito do que seria o processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA, 2012). Para os professores os principais objetivos estariam centrados na formação crítica e profissionalizante. Consubstanciado pela literatura de FP, a meu ver estes objetivos são contraditórios em si, uma vez que, como vimos, o curso de licenciatura em que atuam os professores não tem um compromisso real com o campo profissional da docência se autodenominando um curso de formação generalista. Além disso, a noção de criticidade não é explicitada. Entretanto podemos interpretar assim como Probst (2017) que os professores do curso associam a criticidade como um movimento natural inerente à apreensão dos conhecimentos científicos, no sentido do desenvolvimento retórico argumentativo do sujeito em relação aos discursos sociocientíficos socialmente dominantes.

Portanto, ser crítico seria saber reconhecer erros conceituais no discurso alheio e não necessariamente exigir do sujeito posições politicamente ativas diante de situações concretas da sociedade. Logo, mesmo os professores passando da fase de iniciação a docência eles não questionam o cientificismo e o senso comum pedagógico em suas aulas, mas acabam os sedimentando e reproduzindo. É por isso que acreditam que a qualidade do ensino, este contraditoriamente compreendido por muitos como a principal atividade docente na universidade, é

proporcional a qualidade da pesquisa que se realiza. Como apontam as falas representativas a seguir:

PROF.7 - É a base de formação da universidade e seu principal objetivo; mas o qual depende das atividades de pesquisa para manter sua qualidade.

PROF.24 - Teria que ser o braço forte da universidade. O setor mais importante e bem estruturado.

O que percebemos é que os professores não compreendem que embora tenham relações, ambos os elementos do tripé possuem naturezas distintas e, por vezes, até mesmo conflitantes no interior da instituição. Da forma diretiva como se concebe o ensino – como um apêndice da pesquisa acadêmica na transferência de verdades absolutas e inquestionáveis – a relação entre a pesquisa e o ensino só pode ser compreendida como uma relação de atualização do conteúdo a ser reproduzido, como apontam nossos dados, uma vez que dos alunos espera-se apenas a memorização mecânica dos conteúdos disciplinares transmitidos.

Para Cunha, M. (2005) a indissociabilidade entre pesquisa e ensino não pode privilegiar apenas um elemento do tripé na produção do conhecimento. É necessária uma posição inter-relacional ao assumir os princípios da atividade investigativa como também princípios da atividade de ensino, tendo na dúvida, no rigor epistemológico, na historicidade do conhecimento, dos sujeitos e na busca crítica de resolução de problemas os pontos de partida do processo de ensino-aprendizagem. O que nos remete a assumir que, mesmo em um nível individual e a partir de outros critérios, o Ensino também tem como objetivo a produção de conhecimentos novos a partir da recontextualização e ressignificação por parte dos alunos dos conhecimentos já estabelecidos provenientes da cultura científica à qual o professor faz parte. Desta forma, os alunos junto ao professor tornam-se os atores principais da indissociabilidade entre ensino e a pesquisa, não sendo uma ação restrita ao professor.

Da mesma forma, os professores universitários precisam compreender que a pesquisa, em si, não é apenas um rigoroso processo de investigação ou processo pelo qual há a produção de conhecimentos novos, mas que essencialmente este é formativo ao sujeito que desvela o mundo, pois, na medida mesma em que se busca compreender o mundo,

descobre-se a si mesmo nesse processo (FREIRE, 2005). Desta forma, quando pensamos a produção do conhecimento no campo científico, como um empreendimento coletivo e comprometido com a objetividade de um inédito viável à devir, não podemos silenciar os processos formativos que o subsidiam, pois, tornar-se um pesquisador, significa essencialmente tornar-se um sujeito aberto ao mundo para apreendê-lo a fim de transformá-lo, e que, como tal, precisa ser um sujeito em permanente formação. Portanto, a indissociabilidade entre pesquisa e ensino precisa estar atenta a dimensão pedagógica da pesquisa e a dimensão epistemológica do ensino (CUNHA, M., 1998). Logo, concordo com Cunha, M., (2005) ao apontar que, para encontrar a expressão concreta da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, é necessário estabelecer a centralidade deste processo na constituição dos sujeitos concretos, ou seja, sujeitos que vivem em contextos reais e não abstratos. É com a perspectiva de se contrapor a um ensino tradicional, de forma a conceber concretamente a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, que Cunha, M., (2005) propõe a implementação de práticas de ensino que:

- Enfocam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo;
- Estimulam a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, ideias;
- Valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza;
- Percebem o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos;
- Entendem a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade;
- Valorizam as habilidades sócio intelectuais tanto quanto os conteúdos. (CUNHA, M.,2005, p.13-14).

Entretanto, essa não parece ser a lógica dominante, na medida em que o tripé universitário torna-se um mito no discurso acadêmico,

cuja única objetividade se dá na valorização desigual e fragmentação de cada atividade independentes entre si, que se reproduzem pautando-se na legitimidade simbólica de seus projetos e produção institucional (BALZAN, 2000; BOSI, 2007; MOITA; ANDRADE, 2009 FRANCO, 2011; SANTOS, 2011; JOAQUIN; BOAS; CARRIERI, 2012; SILVA; KLÜBER, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Além da reprodução de um ensino-pesquisa fundado no mito salvacionista da ciência, as dificuldades pedagógicas dos professores não são superadas posteriormente a etapa de iniciação à docência, como aponta o quadro a seguir, bem pelo contrário:

PROF.5 - O ensino na graduação, principalmente quando trata-se de disciplina com aula prática demanda muito tempo de dedicação, e em muitos momentos, é um tanto frustrante, pois isso não é valorizado pelos alunos, além da precariedade em termos de infraestrutura para conseguir ministrar aulas práticas. Há a parte boa, quando um aluno fala que finalmente entendeu algo que você explicou, que gostou da sua aula, que achou interessante discutir um determinado assunto. Algumas situações me deixam indignado: professores ruins, com problemas recorrentes, não são cobrados pelas respectivas chefias; alunos que se queixam da qualidade de ensino por não terem algum equipamento melhor ou terem mais saída de campo, mas quando possuem a oportunidade com algo melhor matam aula, não aproveitam oportunidades de discussões e reflexões.

PROF.12 - A razão maior da universidade. Mas o ensino da universidade está ficando mais massificado, ele está perdendo a qualidade conforme aumenta o número de cursos e de alunos. A minha percepção é que ele é fundamental, mas na universidade ele está deixando de ser a prioridade. Os professores estão sendo levados a se dividir nessas atividades do tripé. Exige-se dos professores que eles façam muito mais do que estes podem fazer

Portanto, o que podemos compreender destas falas é que, apesar de reconhecerem suas dificuldades não questionam nem sua formação inicial para atuar na docência universitária, nem a organização institucional na macroestrutura política que a mantém. Ao invés disso, o problema sempre está no *outro*, seja nos alunos, na gestão – do ponto de vista genérico – nos colegas ou na infraestrutura física. Além destes elementos, é interessante a ideia um tanto quanto classista de

massificação das universidades, mas que também refletem um desconforto sobre a lógica da intensificação do trabalho docente evidenciando a falta de tempo e a valorização desigual do tripé universitário.

Ao questionar os professores como ele se sentiam frente a sua atual prática pedagógica na questão 15 do questionário, duas categorias puderam ser levantadas. A primeira se dá na *insegurança diante da prática de ensino* e a segunda no *sentimento de isolamento diante do fazer docente*.

No que se refere a primeira categoria com 11⁸³ ocorrências, percebemos que todos os professores reconhecem sua insatisfação com as práticas de ensino. Como apontam algumas de suas falas representativas a seguir.

PROF.1 - Eu preciso admitir que não ter feito a licenciatura me deixa insegura em alguns momentos, mas também estou sempre tentando sair do modelo fechado, testando novas ideias, aceitando sugestões dos alunos ou ouvindo e adaptando o que outros professores aplicam.

PROF.8 - Às vezes muito satisfeita e às vezes frustrada. Não sou muito convencional e busco alternativas à avaliação tradicional. Algumas dão muito certo e outras não. Mas sinto também pressão por parte de colegas que acham que minhas aulas são ‘muito fáceis e não são sérias’.

PROF.25 - Acho que poderia fazer melhor em alguns momentos. Um fator complicador muitas vezes é a falta de interesse e participação dos alunos. Buscar formas de interessá-los é um desafio, mas muitas vezes cansativo.

Podemos perceber que mesmo com a percepção de que o modelo tradicional de aulas não está dando certo, os professores não questionam sua formação na pós-graduação, legalmente responsável pela formação dos professores universitários. O que percebemos é que a formação pedagógica é apenas creditada as licenciaturas na graduação, como aponta o Prof.1, evidenciando que os professores, devido as lacunas formativas no âmbito pedagógico não conseguem perceber com criticidade seu percurso formativo não se distanciando muito de uma docência apreendida no mimetismo de práticas de colegas. Em relação a estes colegas, o Prof.8 ainda evidencia uma outra característica, a

83 (PROF.1, PROF.5; PROF.8; PROF.9; PROF.10; PROF.13; PROF.15; PROF.17; PROF.19; PROF.20; PROF.25)

pressão que professores alternativos⁸⁴ sofrem de seus colegas de departamento, principalmente quanto a exigência por um rigor maior ao cumprimento das ementas frente a um suposto esvaziamento conceitual dos conteúdos mais amplos e relacionais que se diferenciam do tradicionalismo demandado pelas disciplinas homogeneizadas.

Portanto, percebemos que são apenas duas formas de se quebrar o silêncio pedagógico. Seja através de compartilhamento de disciplinas, que no geral são repletos de tensões entre os professores responsáveis, seja em caso de reclamação de alunos – os problemas de ensino – que normalmente causam apenas um remanejamento entre professores do departamento realocando os “professores problemáticos” em disciplinas de outros cursos, não trabalhando a raiz formativa dos problemas. Como podemos ver, ambas as formas destacadas de se discutir algo relacionado ao ensino acabam por ser um reforço negativo ao possível compartilhamento de experiências de ensino, o que dificulta ainda mais o diálogo sobre o fazer docente nas salas de aula e amplia seu isolamento frente ao ensino.

A segunda categoria com 5⁸⁵ ocorrências, explicita bem o isolamento do professor em relação aos colegas e principalmente à instituição como apontam as falas a seguir.

PROF.15 - Tento inovar, porém faço a atividade quase que exclusivamente sozinho, sem o apoio institucional.

PROF.16 - Sinto que estou sempre aprendendo e que gostaria de ter mais tempo para repensá-la, para discuti-la com meus colegas. Sobretudo, com todos os colegas que fazem parte dos cursos em que atuo. Em muitos momentos os estudantes reclamam da sobreposição de conteúdo (inclusive de artigos usados nas aulas!), da repetição de práticas. Isso para mim reflete a falta de diálogo entre professores que atuam no mesmo curso. Mas esta falta de diálogo deriva da falta de se pensar um espaço para este diálogo, tanto em termos de tempo, como de processo constitutivo de um curso, de uma coordenação de curso. Apesar disso, como já falei anteriormente, é o espaço em que me sinto mais à vontade e com o qual mais aprendo e me formo.

84 Considero os professores alternativos, aqueles que de alguma forma valorizavam, mesmo que ingenuamente, a dimensão pedagógica do fazer docente e a compreendiam sua equidade diante da pesquisa.

85 (PROF.6; PROF.8, PROF.13; PROF.15; PROF.16)

A partir das falas podemos perceber que esse isolamento, apesar de ser aprendido como uma condição de trabalho, também é angustiante aos sujeitos que se veem sem ajuda para pensar alternativas. Como os professores poderiam superar as situações que vivenciam sem uma formação específica e sem poder dialogar sobre suas impressões a fim de reconhecerem problemas comuns que mereceriam um posicionamento institucional e aprofundamento maior em sua formação? Além desta problemática o Prof. 16 menciona a falta de tempo como uma condicionante importante para que os professores consigam ao menos perceber incoerências entre seu pensar e fazer diante de seu contexto de atuação.

Bazzo (2007), ao investigar a profissionalidade dos professores da UFSC em sua tese de doutoramento, aponta que a intensificação do trabalho, que ocorrera principalmente no final da década de 1990 e que tem se ampliado nas décadas subsequentes, está afetando diretamente o ensino de graduação, chegando a alguns níveis insuportáveis. Os professores se veem encurralados diante de uma legislação que induz a carreira docente à tantas atividades a fazer com excelência e produtividade. Isso porque como aponta Viana e Machado (2016), apesar de haver um mínimo legal de 8 créditos para o Ensino, não há um máximo, de forma que a maioria dos professores, principalmente das etapas 1 e 2 do ciclo de vida profissional, para dar conta da demanda pós REUNI, trabalham com 12 ou mais créditos de ensino, além das exigências da Pesquisa, da Extensão e da Gestão que ultrapassam suas 40 horas tranquilamente.

Para a autora essa intensificação é um dos elementos que incide sobre a qualidade da já desvalorizada graduação, na medida em que a prática docente acaba por ser burocratizada e acrítica diante da quantidade de outras atividades que os professores precisam realizar e que, de forma geral, são melhor valorizadas institucional e academicamente. Logo, não sobra tempo para a graduação que tem sua expressão mais significativa no Ensino visto quase que como uma “atividade meio” para à pesquisa. Considerando que, como observamos no curso de Ciências Biológicas, a graduação não está comprometida de fato com a formação, estando mais à serviço da reprodução acadêmico-disciplinar das áreas de conhecimento e na garantia de um vínculo institucional do já super explorado professor universitário, que precisa se preocupar com sua produtividade em pesquisa (ENQUITA, 1991; GUERRERO SERON, 1999; APPLE, 1999; 2008; CUNHA, 1999b; FREIRE, 2005; FORMOSINHO, 2011).

Essa excessiva intensificação do trabalho relaciona-se intimamente aos critérios quantitativo-produtivistas que passaram a reger as relações entre docentes e estudantes, servidores e dirigentes, fruto das políticas de avaliação externa/heteronômica e da adoção de métodos empresariais de gestão e controle das atividades cotidianas na universidade. Eficiência e racionalidade traduzem-se em aumento de trabalho e restrição de verbas e contratações. Aumentando-se o controle sobre o trabalho dos professores, logo será percebida a redução da autonomia de que todos os respondentes diziam gozar, e cujo valor não se eximem de mencionar nas suas considerações sobre por que escolheram a carreira universitária. (BAZZO, 2007, p.135)

De forma similar a Bazzo (2007) dentro das atuais condições de trabalho da universidade operacional, buscamos averiguar na questão 20 do questionário qual era a posição dos professores do curso frente a existência e a natureza de sua autonomia na instituição. Com esta questão, buscamos averiguar o nível de consciência que estes professores possuem sobre o grau de condicionamento e determinação sobre sua docência universitária. Similarmente aos achados de Bazzo (2007), 23⁸⁶ professores acreditam que mesmo com todas estas condições de trabalho e formação desumanizadoras, além das intencionalidades institucionais produtivistas e neoliberais, inquestionavelmente ainda *possuem autonomia*. Como apontam as falas representativas a seguir:

PROF.13 - <u>Sou bem autônomo com relação a isso.</u>
PROF.15 - <u>Completa autonomia.</u>
PROF.18 - <u>Felizmente, há bastante autonomia.</u>
PROF.22 - <u>Com relação a autonomia, excelente.</u>

86 (PROF.2; PROF.3; PROF.4; PROF.6; PROF.7; PROF.8; PROF.9; PROF.10; PROF.11; PROF.12; PROF.13; PROF.14; PROF.15; PROF.16; PROF.17; PROF.18; PROF.19; PROF.20; PROF.21; PROF.22; PROF.23; PROF.24; PROF.25)

PROF.25 - Total autonomia

Desta forma apenas dois professores – Prof.1 e Prof.5 – apontaram alguma visão mais crítica a respeito de sua autonomia. Como aponta as falas a seguir do prof.5.

PROF.1 - Vejo uma sobreposição com algumas disciplinas e um distanciamento enorme com outras que deveriam ser mais entrelaçadas. Mas parece que é “proibido” mexer nas disciplinas de certos professores ou conversar com professores de outros departamentos... Falta muita integração e para mim isso é estúpido pois diminuiríamos um esforço gigante e poderíamos explorar muito mais determinados pontos. Imagine por exemplo se uma saída de campo da botânica, levasse um professor de ecologia, um de zoologia, um de evolução? Conversar sobre o conteúdo integrado em uma mesma saída? Mas parece tão utópico pensar em dois professores colaborando, imagina mexer ou sugerir algo de currículo.

PROF.5 - A liberdade limita-se o que está na ementa da disciplina, ainda que eu não concorde com esta ementa, preciso seguir o que está estabelecido nela.

O que podemos perceber nas falas representativas é que individualmente, os professores acreditam ter certa liberdade que, associada a isenção de registro e fiscalização de suas práticas de ensino, poderia explicar, em parte, porque tantos professores acham que possuem autonomia, embora ainda sim, todos estejam determinados por uma ementa que, na maioria das vezes, lhes foi herdada, não possuindo participação efetiva em sua criação (Prof.5). Entretanto, quando pensamos em uma autonomia que englobe o sentido coletivo em que os sujeitos democraticamente participam da definição do *nomus*, ou seja, da norma (CHAUÍ, 2000;2001; FREIRE, 2007; 2008), parece que são apontados uma série de obstáculos que impedem, não apenas a autodeterminação dos sujeitos, como a possibilidade do trabalho coletivo (Prof.1). Será que podemos dizer que tais professores estão alienados? Que visão de autonomia poderia explicar sua posição e quais efeitos esta visão teria sobre sua profissionalidade?

A respeito da importância da autonomia para o desenvolvimento da profissionalidade é importante atentarmos para as contribuições de Contreras (2002) ao relatar que o ser autônomo é relativo, sendo ressignificado dependendo da tradição pedagógica a qual se alicerçam os princípios e as práticas docentes, sempre local e

temporalmente contextualizadas. Para tanto, o autor apresenta três visões sobre a autonomia que mesmo parecendo muito distintas entre si, não são estanques, uma vez que a apreensão destas tradições sobre a prática docente muitas vezes não é consciente, sendo que mesmo em uma visão homogênea de autonomia docente ainda sim conservam características fluídas e cambiantes que mudam seu status dependendo das situações que os professores universitários enfrentam em seu cotidiano.

Na primeira acepção o autor aponta a existência de uma *autonomia ilusória* sendo compreendida a partir da ideia positivista de um professor como técnico do ensino que ao se identificar com um grupo de ordem – político-institucional e/ou acadêmico-científico –, aceita acriticamente um conjunto de definições e normas destes coletivos como leis naturais de um fazer tecnocrático. Assim, concebe por missão transmitir racional e neutralmente as verdades da ciência ou a tradição científica contida no conteúdo disciplinar a seus alunos. Como uma doação de uma determinada área ao desenvolvimento reprodutivista da ciência.

O Ensino é entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho. As capacidades que se associam à ação autônoma, como a deliberação e o juízo, ficam aqui reduzidas a um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas. Ao ser, além disso, dependentes de outras instancias e de outros técnicos de um escalão superior, os quais esboçam seu trabalho ou os modos de racionalização que deverão assumir para si, sua capacidade de ação autônoma se encontra minimizada. (CONTRERAS, 2002, p.101)

A segunda asserção de autonomia, acompanhando muito das críticas realizadas aos ideais de professor reflexivo (PIMENTA, GUEDIN, 2002), faz referência a uma autonomia que considero *formal*, ou *outorgada* para os professores frente à sua prática de ensino sempre individualizada, baseando-se em reflexões restritas sobre elementos e problemas presentes em seu cotidiano, sem questionar e agir

coletivamente de fato sobre suas verdadeiras causas. Portanto, o fundamento da decisão não está mais nas certezas de um grupo de ordem, mas nas dificuldades concretas da prática do professor que precisa urgentemente superá-las.

Desta forma, mesmo com um discurso humanista, se esvaziam as reflexões mais amplas de conteúdos emancipadores, alienando ao induzir e restringir a ação criadora do professor à obsessão por melhoria individual da eficiência e produtividade de seu fazer, sempre a partir de critérios que lhes são externos. É a forma perfeita de controle neoliberal, uma vez que, mesmo se sentindo sempre em déficit a algum patamar ou a alguém, posto principalmente pelos diversos rankings e avaliações, o professor acredita que é capaz de alcançá-lo, basta ele querer e se esforçar mais, não percebendo que, tanto o percurso quanto o ponto de chegada desta suposta melhora individual são impostos de forma hierárquica e meritocrática por alguém que lhe é externo e que modifica os critérios de sucesso e excelência a partir de seu bem entender, ou seja, a partir das diretrizes exploratórias e demandas cambiantes do mercado. Portanto, uma autonomia restritiva e direcionada a um fim neoliberal.

Define-se uma configuração das relações entre determinadas pretensões e práticas profissionais, em um contexto de atuação, mas não se está revelando nenhum conteúdo para essa reflexão. Portanto, não se está propondo qual deva ser o campo de reflexão e onde estariam seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudará a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade. Porém esses valores não representam apenas emancipação, mas também dominação. A dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem a consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade e justiça ou poderiam estar a serviço de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social. (CONTRERAS, 2002, p.149)

Já na terceira e última visão de autonomia, que se aproxima mais do que aponta Chauí (2000) no que se refere a constituição do sujeito da e na práxis, têm-se o sujeito professor como *autor da norma*,

ou seja, uma autonomia real. Para tanto, o sujeito é visto como um intelectual crítico capaz de se posicionar coletiva e criticamente diante da contraditória realidade concreta em que vive (PINTO, 1993; GIROUX, 1997; CONTRERAS, 2002; FREIRE, 2007). Sua ação, nunca é apenas individual e é necessariamente formativa a todos os que nela estão envolvidos, pois requer uma direção teórico-prática histórica, crítica e transformadora que aproxima a docência de uma ação político-pedagógica emancipadora. Ou seja, a constituição de uma profissionalidade militante, própria de um fazer docente de resistência em direção a um projeto de universidade e sociedade mais justa, igualitária e solidária.

Devido a hegemonia conservadora da formação formal de professores em todos os níveis de ensino não se consegue superar as tradições positivistas e bancárias que se refletem em condições objetivas e subjetivas dos sistemas de ensino. Desta forma, seja pelo autoritarismo de uma forma de pensar, seja pelo focalismo neoliberal sobre as ineficiências individuais, contradições são silenciadas, e sujeitos são isolados, obstaculizando a emersão de propostas concretas de formação político pedagógica emancipadoras. Os professores, que desempenham alguma prática alternativa, portanto, ficam dependentes de sua formação política informal construída paralelamente à formação técnica formal, tentando criar pontes, nem sempre coerentes entre o que desejam no plano social e o que conseguem fazer no plano pedagógico. Desta forma, a constituição de uma profissionalidade de caráter emancipatória dependeria muito mais da trajetória pessoal do docente e de sua inserção política direta e indireta nos movimentos sociais do que de sua vivência em propostas formativas institucionalizadas comprometidas com a superação da reprodução das condições institucionais e acadêmicas já naturalizadas (BAZZO, 2007).

[...] a educação só pode se transformar atuando também, e simultaneamente, na comunidade na qual tem lugar. Portanto, a transformação do ensino para torna-la mais justa e educativa deve ser realizada em conexão com os movimentos sociais (e não só profissionais) que aspiram à democratização da sociedade. Nesta perspectiva, a autonomia não estaria desligada desse último propósito político, porque a autonomia profissional dos professores, entendida como

processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas (CONTRERAS, 2002, p186)

A esse respeito Contreras (2002) na educação como um todo e Cunha, M. (2001) na educação superior, apontam que, de forma geral, os professores universitários estão entre os dois primeiros modelos de autonomia. O primeiro é mais comum devido ao senso comum pedagógico e ao positivismo como elementos estruturais da universidade operacional, mas que se intercambiam para o segundo modelo de autonomia na medida em que o meio competitivo induz o professor a perceber-se em descrédito, exaltando suas insuficiências individuais diante de modelos idealizados de professor e de pesquisador de excelência. Portanto, é na compreensão maniqueísta do *outro* como um diferente e nunca como um igual que a reflexão sobre o Ensino e a Pesquisa não alcançam o reconhecimento de problemáticas comuns entre os sujeitos, impedindo ações solidárias, criativas e críticas. A reflexão sobre dificuldade de aprendizagem passa a ser um mero problema de técnica de ensino e ou de vontade do aluno em aprender. Já a de baixa produtividade científica passa a ser a falta de vontade do docente, ou de seus orientandos em empreender melhor seu tempo, atividades e grupo de pesquisa, ignorando todos as complexas e diversas situações institucionais, acadêmicas e pessoais em ambos os percursos do fazer docente. Separam-se de forma planificada pela avaliação homogeneizadora os poucos vitoriosos dos incompetentes criando um sentimento de frustração e estresse generalizado, usados pela meritocracia operacional como força motriz da roda neoliberal desumanizadora.

É por isso que para Cunha, M (2001) e Contreras (2002), a autonomia docente nas atuais estruturas institucionais é um discurso falacioso para criar a ilusão meritocrática. Tanto que aos professores, dizem os autores, são impostos um currículo já decidido, que deve ser desenvolvido em um tempo já determinado, a partir de um programa já estabelecido em um sistema de ensino hermeticamente regulado fundado em um processo de crescente burocratização, tanto dos espaços e seus procedimentos quanto dos sujeitos e suas práticas. Os autores ainda denunciam, “[...] ninguém faz, ao professor, uma pergunta-chave, reconhecedora de sua voz: o que você acha que deve ensinar?”

(CUNHA, M. 2001, p.82). Mesmo sem saber que constitucionalmente é papel deles, os professores, a definição desta resposta e de suas justificativas. Ainda sim, os docentes entendem que possuem plena autonomia. Podemos observar esse grau de alienação e condicionamento quando analisamos as falas a seguir.

PROF.2 - Tenho bastante autonomia frente as minhas disciplinas, sigo apenas as ementas como regras, para nortear o conteúdo a ser ministrado. Mas a metodologia, a sequência, a abordagem, é toda escolha e responsabilidade minha.

PROF.4 - Bastante flexível. Sigo a Ementa à risca e no Programa incluo sempre assuntos muito atualizados na área.

PROF.14 - A autonomia é relativamente grande para dosar a quantidade de tempo que se da em cada parte. É uma autonomia que o professor tem que eu acho bacana.

PROF.20 - Há autonomia na maneira como as aulas podem ser estruturadas e como os conteúdos podem ser abordados. Há pouca autonomia com relação ao conteúdo, que devem (obviamente) obedecer à ementa da disciplina.

Assim, podemos perceber que a autonomia obedecendo aos dois primeiros modelos é reconhecida como a liberdade individual frente ao método, exemplos práticos e a ordem do conteúdo, mas não frente a ementa e os objetivos da disciplina. Aqui cabe algumas observações. A primeira é que a ideia de liberdade de método também é um mito. Sem a formação pedagógica, os professores não possuem liberdade de escolha metodológica, pois não dominam os campos e saberes que fundamentam os métodos já existentes e os processos pelo qual se dão a criação de novos métodos de ensino. Portanto, os professores estão restritos as opções já presentes na tradição de ensino universitário que conseguem mimetizar de seus colegas. Mesmo que seja um professor alternativo e recém-formado que ministre determinada disciplina, sem formação pedagógica, ele utiliza, no geral com poucas adições, o mesmo método mimetizado do professor veterano, uma vez que, distante dos saberes pedagógicos, não consegue avaliar seu fazer, mantendo a tradição e a homogeneização dos conhecimentos da mesma forma que aprendeu enquanto aluno. Portanto, os professores universitários não conseguem superar o **método** em direção a construção de sua **metodologia**.

Os conteúdos por sua vez, mesmo não tendo nenhuma relação com a formação esperada pelo curso, devem ser mantidos seguindo a tradição disciplinar homogeneizada, sendo qualquer mudança um processo burocrático demais ao ponto de que, na maioria das vezes, devido à desvalorização da formação, não vale a pena ser percorrido, a não ser quando há imposições do Estado frente a transformações ou reformas curriculares. Quem como já analisamos, ainda assim, encontram resistências frente a pequenas mudanças de carga horária e percursos formativos. Nessa lógica, é preciso cuidado.

Uma palavra de alerta: os indivíduos transformam-se em inocentes úteis porque nada sabem e, por nada saberem, nada decidem E quem não decide, por falta de conhecimentos, não dirige os rumos de sua vida e não alcança a dignidade dentro da estrutura social. (SILVA, 1989, p. 26)

Assim, podemos perceber que os professores isolados não se sentem autores da norma, mas apenas seus executores, que pensam, sem muito rigor metodológico, sobre a forma de implementá-la (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Não entendem que o mito da autonomia universitária que está presente inclusive em seu cotidiano na sala de aula, não os realiza como seres humanos plenos e, alienados de seu fazer, reproduzem o modelo operacional dominante (SANTOS, 2012). Trocam, muitas vezes sem perceber, a liberdade de criar pela liberdade de agir. Situação está que sem nenhuma rigorosa discussão sobre os campos de currículo e de formação de professores, em paralelo à desvalorização do ensino e o silêncio pedagógico, torna-se facilmente naturalizável como um obstáculo a humanização.

Como discutir com os professores a importância de se produzir e executar um currículo se nem a didática eles tiveram acesso? Se nem se quer entendem que quem define os objetivos formativos são eles mesmos em comum acordo participativo e democrático a seus pares atuantes no curso? Se não compreendem com rigor o que seria um planejamento pedagógico e sua importância para a formação de todos os sujeitos inerentes ao processo educativo. Parece que a simples consideração de que a formação deve ser uma preocupação dos professores universitários por si só já seria um ponto de chegada e não de partida na transformação desta condição desumanizadora.

Ao mesmo tempo em que afirmam a valorização dessa liberdade de ação, no decorrer da conversa aparecem claramente as contradições na forma de discurso sobre a dificuldade de conseguir as verbas necessárias para o funcionamento dos laboratórios; do quanto isso cansa e rouba tempo de outras atividades intrinsecamente articuladas ao fazer científico-pedagógico; reclamam da excessiva fragmentação do tempo em múltiplas tarefas, nem sempre articuladas a especificidade docente; percebem com tristeza como estão confusos na solidão das ações individuais e na perda do sentido coletivo do trabalho; confessam ter falta de tempo para estudar e para preparar aulas; aguentam como inevitável a pressão dos processos avaliativos da CAPES, do CNPq e de outros órgãos financiadores, além dos processos de avaliação internos e externos, entre outras formas de verem minada a anteriormente propalada e reverenciada autonomia.

[...] Ao longo da conversa, no entanto, o discurso de “ como é um bom ser autônomo” vai sendo gradativamente desmontado por outras afirmações em que os próprios sujeitos, ao refletirem sobre as questões que os temas lhes sugeriam, se dão conta da intensificação do trabalho a que se submetem e de como estão presos na armadilha dos processos avaliativos e da política do *publish or perish*, que sub-repticiamente vão minando sua autonomia, suas horas de liberdade, seu lazer. Percebiam que é preciso estar alerta aos prazos e às exigências dos editais, numa maratona individualizada quase sempre competindo com os próprios colegas. (BAZZO, 2007, p.135-136).

De acordo com Bosi (2007) desfazer esse emaranhado e complexo conjunto de situações não é uma tarefa fácil, principalmente quando maioria dos opositores a este sistema desumanizador são considerados improdutivos e/ou invejosos e quando a própria literatura crítica ao produtivismo não reconhece as diversas formas de alienação dos professores, culpabilizando as vítimas de um sistema de condicionamento desumanizador. Isso não quer dizer ignorar sua ação

individual na perpetuação deste sistema, ou mesmo acreditar que todos sejam ingênuos ao resultado final desta racionalização produtiva da universidade, mas reconhecer que a consciência que a maioria dos professores universitários têm sobre seu processo de desumanização não está dada. Ainda mais quando,

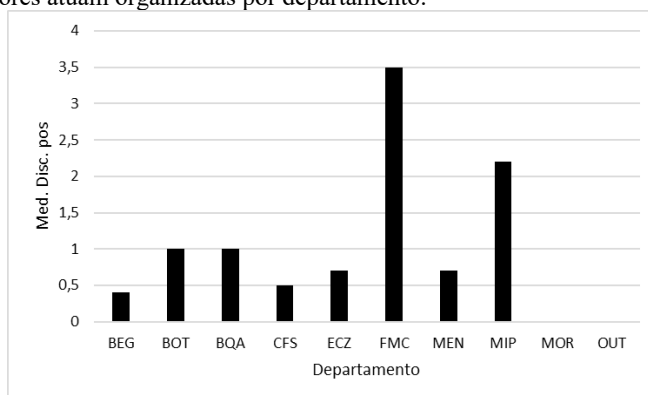
Em grande medida, a produtividade (recompensada monetária e simbolicamente) representa a perda da autonomia intelectual, a perda do controle sobre o processo de trabalho, a forma atual da subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital. (BOSI, 2007 p.1518)

4.3.3. A dinâmica de produção simbólica da universidade operacional: o produtivismo acadêmico na UFSC e o sacrifício docente ao capital.

Tomando o produtivismo acadêmico como o elemento mais valorizado pela universidade operacional, é importante analisarmos como os professores desempenham seu papel enquanto pesquisadores, sua identidade mais preponderante. Para tanto, analisamos dentro do ciclo de vida profissional dos mesmos, como se dá o acesso e a permanência destes aos contextos da universidade em que tradicionalmente se realiza pesquisa como a pós-graduação e os grupos de pesquisa. Além disso, buscamos identificar quais seriam suas visões sobre esta atividade dentro da dinâmica universitária e como desempenham seu papel diante da produtividade esperada pela universidade operacional. Acredito que jamais seremos capazes de problematizar a constituição da docência universitária na UFSC, se não compreendermos como a intencionalidade do mercado simbólico global se materializa concretamente em sua estrutura produtiva, bem como os efeitos desumanizadores sobre a dinâmica da universidade e a carreira dos professores atuantes no curso diurno de Graduação em Ciências Biológicas – hab. licenciatura.

É com esta perspectiva que buscamos analisar no Lattes dos 45 professores do curso sua atuação na pós-graduação e nos diversos departamentos em que estão alocados. Quando analisamos o número de disciplinas declaradas, podemos observar que nem todos os professores atuantes no curso, que são passíveis de participação desta pesquisa, possuem algum vínculo com a pós-graduação, como aponta a figura 16.

Figura 16 - Média declarada de disciplinas de pós-graduação em que professores atuam organizadas por departamento.



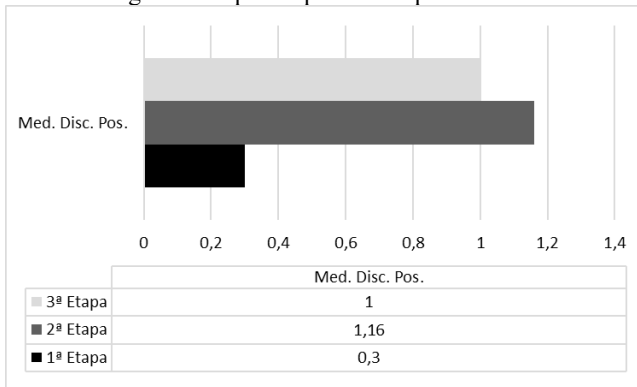
Fonte: Próprio autor.

Também podemos perceber na figura 16 que, dentre os departamentos, os professores do FMC e do MIP mantêm, assim como na graduação, uma alta quantidade de disciplinas na pós-graduação. Considerando que FMC possuem um número menor de professores atuantes no curso, podemos dizer que são os professores veteranos que mais concentram disciplinas com uma média de quatro componentes curriculares na pós-graduação por professor, sendo que na graduação possuem uma média de 1,5 disciplinas o que equivale a carga horária mínima. Portanto, mesmo compreendendo uma desigual distribuição de disciplinas no ciclo de vida profissional, ainda assim, é evidente a intensificação do trabalho dos mesmos uma vez que, além destas atividades, precisam dar conta dos demais elementos do “quadripé” universitário.

Os demais departamentos parecem concentrar sua carga horária na graduação, o que é interessante, pois poderia demonstrar que há um maior envolvimento dos professores do CCB com os cursos. Entretanto, se analisarmos a partir das etapas da vida profissional dos professores, como aponta a figura 17, essa aparente concentração de carga horária na graduação pode estar ocorrendo devido à grande quantidade de professores estarem na primeira e na segunda etapa do ciclo, ou seja, ainda em processo de experimentação e acúmulo de capital acadêmico,

não alcançando e definindo a pós-graduação como o ápice de suas carreiras, o que os faz ainda ministrar muitas aulas na graduação.

Figura 17 - Média declarada de disciplinas de pós-graduação em que professores atuam organizadas por etapa da vida profissional.



Fonte: Próprio autor.

Do ponto de vista do ensino percebemos que quanto mais desenvolvida é a carreira do professor menos ele estará em contato com a graduação. Entretanto, quando analisamos a pós-graduação este dado se inverte, como podemos perceber na figura 17. Logo, os professores do curso localizados na etapa inicial, até a segunda etapa, ampliam sua participação na pós-graduação, o que podemos interpretar como um indicativo que reforça a dinâmica desigual de poder e valorização do tripé. De forma que ao longo da vida acadêmica e profissional os professores buscam a pesquisa – a qual foram formados – direcionando-se às atividades da pós-graduação em detrimento das outras atividades do tripé e, portanto, da formação de professores para a educação básica na graduação – a qual não foram formados. Na figura 17 também podemos perceber que, no geral, os professores da terceira etapa já iniciaram um processo de desinvestimento de suas atividades profissionais, reduzindo sua participação também nas disciplinas da pós-graduação, o que explica a redução da média na terceira etapa.

Penso que essa dinâmica é muito preocupante, pois aponta para uma compreensão de que desenvolver-se dentro da carreira docente universitária é se desvencilhar cada vez mais da realidade local e regional da realidade brasileira e se fixar nos processos de produção elitizados e abstratos de conhecimento para o consumo próprio da

universidade e do mercado simbólico global, ignorando as legítimas necessidades e problemáticas da sociedade que sustenta tais pesquisas.

De um lado, buscando criticar o modelo vigente e superar seus problemas, alguns tendem a transformar a Universidade numa instituição que só privilegiaria a pesquisa, que priorizaria excessivamente a pesquisa, desprestigiando seu papel educativo frente à juventude considerando menor a tarefa do ensino de graduação, passando a investir pesado no ensino de pós-graduação, identificado fundamentalmente com a realização sistemática da pesquisa. Se é verdade que esta tendência, que se manifesta mais nas universidades públicas, é uma força importante na história do ensino superior no Brasil, representando assim uma intenção positiva, já que a dimensão da pesquisa era quase que inexistente na nossa tradição universitária, não se pode desconsiderar o risco de elitização que ela traz em seu bojo, o risco de uma postura altaneira e arrogante que acabará impedindo a Universidade de dar à sociedade o retorno que ela espera e merece, com toda legitimidade. Processo que, independentemente de sua qualidade intrínseca, desvirtua a própria razão de ser da Universidade. (SEVERINO, 2009, p.258)

Quando analisamos a questão 12 do questionário respondido pelos 25 professores participantes desta pesquisa, buscamos compreender quantos destes estavam envolvidos com a pós-graduação e quais seriam os motivos que os levariam a atuar neste setor da universidade. De acordo com nossos achados 68% dos professores atuam na pós-graduação o que é um dado interessante se analisarmos que a maioria está na etapa intermediária do ciclo de vida profissional, portanto iniciando suas atividades na pesquisa. É nesta questão que se confirma a premissa de que o ciclo de vida profissional dos professores analisados de fato representa um já naturalizado percurso de valorização e desenvolvimento diferencial da carreira docente na universidade pois, para muitos destes professores – Prof.6; 14; 21; 23 – há uma certa linearidade na carreira do professor universitário que o leva a acreditar que o ápice de sua profissão está na pesquisa e que esta, só poderia ser

desenvolvida com propriedade junto à pós-graduação. Como apontam as falas a seguir:

PROF.6 - Estou vinculado a 2 Programas de Pós-Graduação na UFSC, pois essa é a única forma de realizar pesquisa na universidade.

PROF.14 - Sim, porque eu acho que é uma continuidade da graduação formando uma ponte com a pesquisa gerando a pós-graduação. É uma relação natural.

PROF.21 - Não há como ser docente universitário e não estar ligado ao ensino de PG.

Acredito que este posicionamento em si já nega a possibilidade da existência do tripé universitário, uma vez que está interiorizada na cultura universitária um desequilíbrio entre as atividades fim, tomando a pesquisa como o elemento central da universidade. Só podemos compreender esta afirmativa se analisamos do ponto de vista sociohistórico e econômico a instituição, que se desenvolveu em paralelo as demandas e necessidades do capital por inovação científica e tecnológica. No contexto brasileiro isso fica mais claro quando a universidade teve seu foco central mudado do ensino, no sistema de cátedras, para a pesquisa no sistema departamental. Portanto, nessa lógica de valorização desigual das atividades fim, podemos também dizer que a própria aceção de indissociabilidade do tripé universitário é “letra morta”, um mito discursivo utilizado mais para pressionar professores em seus planos de carreira do que efetivamente para contribuir para a formação humana (Ensino) e para a transformação da realidade externa à universidade (Extensão).

“Assim, uma medíocre atitude didática pode ser compensada se o professor for um bom investigador. Caso contrário – um bom professor que não investiga – teria um menor reconhecimento institucional e prestígio social.” (MARCELO GARCIA, 1999, p.244-245). Os professores, portanto, enquanto peças caras de um sistema produtivo complexo, auto regulável e internacionalizado, estão a serviço do *status quo*, pesquisando intensivamente e exaustivamente para o mercado simbólico global em paralelo a miséria e a ignorância do lado de fora de seus muros.

Entretanto, esta percepção não parece estar tão presente nos professores universitários que atuam no curso, tanto que a partir da naturalização da pesquisa como atividade intrínseca ao professor

universitário, podemos organizar um total de duas categorias que revelam os motivos do porquê tais sujeitos se credenciam na pós-graduação. A primeira voltada a *Produção acadêmica e humana* e a segunda à *Formação pessoal*.

Quanto a produção acadêmica e humana, 9⁸⁷ professores se credenciaram na pós-graduação para poder desenvolver o conhecimento científico e contribuir para a formação técnica de recursos humanos, buscando recursos financeiros e contraditoriamente uma maior articulação entre os elementos do tripé universitário. Como apontam as falas representativas a seguir:

PROF.1 - <u>Porque a pesquisa na graduação não recebe nenhum tipo de suporte financeiro</u>
PROF.4 - <u>Atuo em duas pós-graduações. Porque acredito que devo retribuir, após anos de formação e investimento recebido (por meio de bolsas nacionais), repassar todo o meu conhecimento para a formação de recursos humanos na minha área.</u>
PROF.7 - <u>Ensino em nível de pós-graduação, formação de recursos humanos e suporte a atividades de pesquisa através da participação de alunos de pós-graduação em projetos científicos.</u>
PROF.9 - <u>O envolvimento com a pós-graduação não apenas nos oportuniza ao crescimento nas atividades de pesquisa e extensão, mas também fortalece nossa atuação no ensino de graduação.</u>
PROF.12 - <u>Facilita o fluxo de produção científica você ter alunos de pós-graduação. Considerando nossa visão produtivista hoje. Não necessariamente ela é boa, mas hoje nos somos uma instituição produtivista e a pós-graduação contribui com isso.</u>

Como podemos perceber, penso que muitos professores acreditam que só é possível fazer pesquisa na pós-graduação não só pela estrutura universitária estar direcionada a essa lógica, mas também porque acreditam que a possibilidade de financiamento da pesquisa está restrita a pós-graduação como aponta o prof.1, ignorando o PIBIC e as inúmeras possibilidades de articulação da pesquisa com o ensino e a extensão. Além disto, mesmo defendendo o tripé universitário, o prof.9

87 (PROF.1; PROF.4; PROF.7; PROF.8; PROF.9; PROF.12; MEM3; PROF.20; PROF.23)

não aponta como se dariam essas articulações entre a pós-graduação e a graduação através do Ensino e da Extensão, o que embora represente um grande avanço no plano das possibilidades, não garante a materialidade desta articulação.

Para a maioria dos professores que atuam na pós-graduação a função da pesquisa se daria apenas na ampliação do conhecimento científico, rebaixando a formação humana à formação de recursos humanos capazes de perpetuar o sistema de produção dos laboratórios (Prof.4; 7; 9; 12). Portanto, não se questiona o sistema de produção simbólica da universidade, seus efeitos e objetivos. Nenhum dos professores quer entrar na pós-graduação para tentar pensar alternativas ao produtivismo acadêmico. Todos querem entrar no jogo e se beneficiar em suas carreiras profissionais e acadêmicas individuais. O único professor que parece ter alguma compreensão sobre o eixo produtivista de suas atividades é o Prof.12, que de forma fatalista aceita tal situação como algo já dado e imutável à instituição e ao sistema de produção de conhecimento científico.

Já em nossa segunda categoria o que encontramos é uma inovadora preocupação, ainda que individual e insipiente de 4⁸⁸ professores que acreditam que a pós-graduação pode ter um importante papel na formação permanente dos professores universitários como orientadores e sujeitos ainda em formação. Como apontam alguma das falas representativas a seguir:

PROF.15 - Realizar a atividade de ensino de orientação de alunos e aprender com desenvolvimento de seu trabalho para a linha de pesquisa do laboratório sob minha supervisão.

PROF.18 - Sim, acho que é uma parte muito desafiadora de nossa profissão. Aprendizagem constante com os estudantes de PG e o desenvolvimento de seus projetos; Desafios de ensinar com profundidade e continuidade de nossos próprios estudos; encontros em congressos; leituras; entre outros.

Apesar de não haver posições nitidamente contrárias ao produtivismo acadêmico, tais professores tentam ressignificar suas práticas na pós-graduação a fim de garantir pelo menos algum caráter formativo aos sujeitos que dela participam. Penso que este posicionamento é um importante elemento a se considerar quando

88 (PROF.8; PROF.11; PROF.15; PROF.18)

pensamos alternativas ao produtivismo acadêmico. O que seria mais importante: a formação humana ou a formação de recursos humanos? A produção de inovações para o capital internacional, ou de conhecimentos significativos para problemáticas sociocientíficas locais e regionais? Estas são questões que ainda estão muito distantes dos regimentos internos dos programas de pós-graduação da UFSC, mesmo nos programas ligados a Educação e ao Ensino.

Entretanto, se existe um direcionamento institucional para a pesquisa, qual seria a justificativa dos professores que não estão credenciados na pós-graduação? Poderíamos até mesmo pensar que tais sujeitos são a resistência diante do produtivismo que se alastra por toda a universidade operacional. Entretanto, essa não é bem a verdade. A justificativa dos 32% dos professores, que não se credenciaram nos programas, de forma alguma aponta para uma resistência, mas para certa incongruência entre suas temáticas de pesquisa e as linhas e escopos dos programas de pós-graduação vinculados a seus departamentos; além da sua produção científica ser insuficiente aos patamares exigidos pelos programas, e por último, devido à alta carga horária dispendida em disciplinas da graduação. Como apontam as falas a seguir:

PROF.2 - Minha produção não se encaixa na área de concentração da pós do departamento e nos outros departamentos, a pontuação dos meus artigos é baixa.

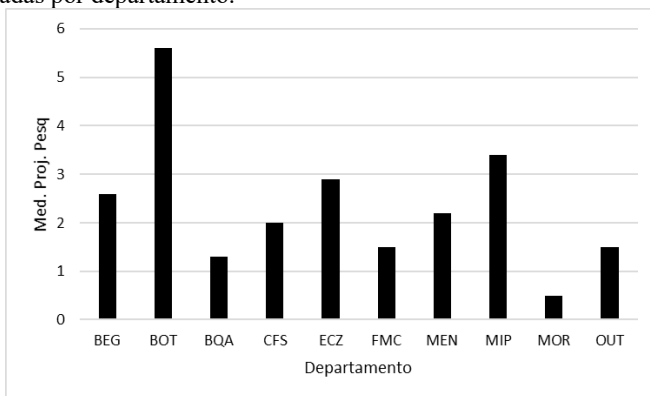
PROF.10 -[...]por não ter publicações suficientes do último triênio como autor correspondente. Outros programas já me aceitariam, porém, as linhas de trabalho talvez não sejam muito adequadas.

PROF.17 -[...] pelo mesmo motivo. Chego a ter 28 créditos na graduação em um semestre na última progressão enviada ao departamento. É inviável.

Fica claro nas falas que a decisão em investir na pós-graduação parece significar uma opção natural da carreira, no sentido de que tanto o professor teria de escolher entre graduação e pós-graduação quanto no sentido de aceitar que afim de buscar compor a elite de pesquisadores na universidade, irá adentrar em uma roda extenuante e permanente de produção. Entretanto, mesmo a partir desta conclusão, nenhum professor disse se recusar por motivos de não se identificar com a imagem social de pesquisador, ou por discordar do sistema, mas por impedimentos individuais de produtividade e de excesso de trabalho.

Em relação a esta última justificativa, poderíamos até interpretar que existe um conflito de identidades entre o professor e o pesquisador, entretanto, os professores que justificam o excesso de trabalho no Ensino são oriundos de departamentos com escassez de “recursos humanos” contratados, o que de fato legitima sua posição de recusa e revela que possivelmente se não tivessem esta demanda excessiva de aulas estariam pleiteando uma vaga na pós-graduação. Isso também revela que há uma diferença de condição e valorização entre os departamentos. O que implica em dizer que existem departamentos que concentram de forma diferencial a carga horária de pesquisa e de ensino nos cursos. Este direcionamento diferencial entre departamentos pode ser constatado quando analisamos na figura 18 que revela a média de Projetos de Pesquisa em andamento declaradas no Lattes dos 45 professores participantes desta pesquisa.

Figura 18 - Média declarada dos atuais projetos de pesquisa dos professores organizadas por departamento.



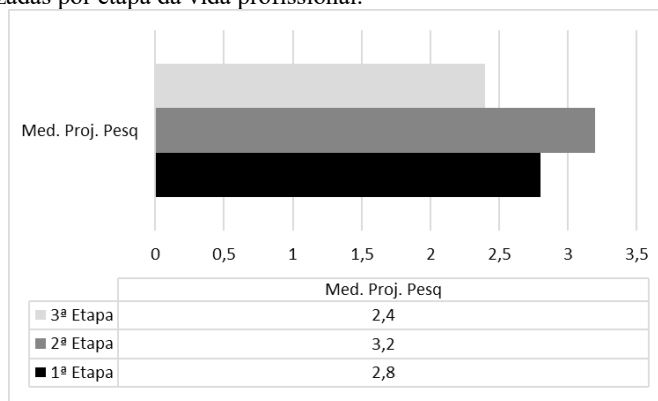
Fonte: Próprio autor.

Como podemos observar, baseando-se na média de distribuição de projetos de pesquisa na figura 18, podemos inferir quais são os departamentos que possivelmente possuem um maior direcionamento para pesquisa. Mais uma vez, os professores do MIP estão entre os que mais possuem projetos, perdendo apenas para o BOT. Até então, os professores do curso alocados no BOT tiveram índices medianos de participação na graduação e pós-graduação. Penso que sua média de projetos é alta devido ao fato de que muitos professores deste departamento possuem vários projetos antigos de pesquisa ainda em

andamento, enquanto que outros departamentos tem um número bem maior de projetos já concluídos, possuindo atualmente poucos projetos em andamento.

Além destes departamentos podemos citar o ECZ, o BEG e o MEN como departamentos que parecem valorizar em larga escala a pesquisa e que devido a sua natureza, também concentram grande parte da carga horária de ensino no curso. Estes dados nos revelam que, se analisamos a intensificação do trabalho docente tomando como eixo comum a participação dos professores em um determinado curso, perceberemos que tal intensificação é diferenciada dependendo do departamento e do curso a que se analisa. Mesmo com estas diferenças ainda assim, quando analisamos os dados a partir do ciclo de vida profissional, a lógica de acesso progressivo e de maior valorização da pesquisa junto aos professores veteranos se mantém, independente de seus departamentos como aponta a figura 19.

Figura 19 - Média declarada de projetos de pesquisa dos professores organizadas por etapa da vida profissional.



Fonte: Próprio autor.

Na figura 19 também percebemos que mesmo professores em início de carreira, independente de desenvolvê-los ou não, precisam possuir projetos de pesquisa, que se intensificam e se desenvolvem na etapa intermediária e caem bruscamente na terceira etapas do ciclo. Possivelmente isso ocorre devido aos professores na fase inicial necessariamente terem projetos de pesquisa para adentrar na instituição, o que acarreta na grande quantidade de projetos. Já na etapa

intermediária essa média se amplia uma vez que tais professores retêm uma maior pressão por produtividade em pesquisa diante de sua carreira, ao mesmo tempo em que para possuir uma maior abertura aos colegas de departamento são muitas vezes levados a ter vários projetos distintos e a criar projetos coletivos de pesquisa, ampliando sua produtividade e capital acadêmico junto ao departamento e aos programas de pós-graduação. Além disso, percebemos na figura 18 que os professores na terceira etapa entram em estágio de desinvestimento, mantendo apenas os projetos que de fato lhes são significativos, já que já alcançaram o ápice de sua carreira.

Entretanto, qual seria a natureza da Pesquisa para tais professores, que condições, obstáculos e dificuldades estes sujeitos enfrentam quando pretendem desenvolver novos conhecimentos em seus grupos de pesquisa? É munido destas indagações que propus a questão 9 do questionário aos 25 professores participantes em que a partir do tripé universitário buscam definir o que é a Pesquisa afinal.

Do total de professores 6⁸⁹ deles exteriorizaram que *a Pesquisa é o fundamento da universidade* como aponta o quadro a seguir:

PROF.3 - A pesquisa é fundamental. Sem a investigação científica não podemos aceitar uma universidade de alto nível.

PROF.4 - O objetivo principal das atividades de pesquisa é gerar novos conhecimentos, de preferência visando suprir demandas e lacunas que contribuam para o desenvolvimento local, regional e/ou nacional, nas mais diversas áreas.

PROF.5 - Infelizmente, é o que é mais valorizado, principalmente por nossos colegas, via de regra, o bom profissional é aquele que publica bem e tem muitos orientados.

PROF.7- É talvez a função mais importante da universidade uma vez que sem pesquisa não existe geração de conhecimento, e sem geração de novos conhecimentos, não há ensino de qualidade.

Nas falas representativas selecionadas podemos identificar com certa acuidade que a produção na pesquisa é o critério de qualidade e excelência universitária de maior aceitabilidade pelos professores (Prof.3; 4; 7), independentemente de sua crença individual (Prof.5). Mesmo que alguns professores a concebam de forma solidária às

89 (PROF.1; PROF.3; PROF.4; PROF.5; PROF.7; PROF.8)

demandas locais por conhecimento (Prof.4), no geral, ela está mais atrelada a um produtivismo que se auto justifica tanto no desenvolvimento da ciência quanto no fundamento para as demais atividades fim do tripé universitário. Tanto que dos respondentes desta questão, 11⁹⁰ professores acreditam que uma das principais funções da pesquisa, como elemento central da docência no tripé universitário é *atualizar os conteúdos das disciplinas na graduação*. Como apontam as falas a seguir:

PROF.8- A pesquisa também é, pessoalmente, onde encontro vários exemplos para atualizar os conteúdos das minhas aulas. A pesquisa ainda não é, infelizmente, uma ferramenta que sai da universidade e auxilia a ações que impactam a comunidade.

PROF.9- Pesquisar é gerar conhecimento, aprender a raciocinar, buscar informação (literatura e obtenção de dados inéditos) e divulgar estes conhecimentos para melhorar a qualidade do Ensino e repassar estes conhecimentos para melhorar algo na sociedade fora da própria instituição.

PROF.18- A pesquisa, [...]é fundamental na vida do professor universitário. Ela nos movimenta, nos ajuda a entender nosso papel, enquanto professores. É uma construção de conhecimentos que torna nosso tempo de trabalho prazeroso, combustível para o ensino e extensão, e vice-versa.

PROF.23- Acredito que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são certamente indissociáveis. A pesquisa acaba sendo importante não somente pelos resultados e retorno à sociedade, mas também por permitir nossa constante atualização de conhecimentos, associando a teoria e a prática.

De acordo com as falas não fica claro se a Pesquisa está atingindo a realidade fora dos muros da universidade, o que é um elemento que necessita ser melhor investigado em trabalhos futuros. Entretanto, o que fica claro é que os professores alegam que ela estaria influenciando muitos professores a repensar os conteúdos de suas aulas. A este respeito, dois problemas são relevantes e necessitam ser melhor destacados.

O primeiro é melhor explicitado pelo Prof.9 que aponta o caráter da divulgação e não da formação como o elemento articulador tanto do ensino como da extensão universitária. De fato, são

90 (PROF.7; PROF.8; PROF.9; PROF.14; PROF.17; PROF.18; PROF.19; PROF.21; PROF.22; PROF.23; PROF.25)

perceptíveis as possíveis aproximações entre uma ideia de ensino transmissivo e bancário e a lógica de que as disciplinas da graduação fazem uso das pesquisas dos professores na atualização dos conteúdos, *divulgando* as novas descobertas da ciência. Entretanto, além de sabermos que essa visão bancária de educação não corresponde à realidade do fenômeno educativo, sendo um dos principais elementos desumanizadores na formação de professores, também sabemos através dos trabalhos de Alberton (2017) e Lobo Baptista (2018) que as ementas do curso e muitas vezes os próprios planos de ensino, refletem disciplinas genéricas e homogêneas e que não são atualizados com uma frequência que acompanhe a velocidade da produção dos conhecimentos científicos, como aparentam insinuar as falas representativas. Penso que esta questão é extremamente importante e demandaria um estudo mais aprofundado e rigoroso para averiguarmos o quanto a pesquisa dos professores em seus laboratórios de fato contribui para o seu planejamento e desenvolvimento pedagógico na graduação.

Agora, o que podemos com certeza afirmar, é que a ideia de ensino como divulgação da ciência é um elemento que está fortemente presente no discurso dos professores do curso e que este, reforça o senso comum pedagógico e a invasão cultural da ciência na mera divulgação impositiva do conhecimento científico (CARVALHO; GIL-PÉRES, 1993; TOBALDINI, et al., 2011). O que acaba por não permitir a dúvida e a indagação como elementos fundamentais aos processos de ensino-aprendizagem na universidade (DELIZOICO, 2005; DELIZOICO; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011).

O segundo problema está no quanto este discurso da indissociabilidade do tripé universitário oculta e legítima na verdade um único pé produtivista (FÁVERO, 1995). Uma vez que, nessa lógica operacional, tanto o ensino quanto a extensão não possuem objetivos e naturezas próprias e acabam sendo os meios de escoamento e doação salvacionista da produção científica para distintos públicos leigos (JEZINE, 2004; MOITA; ANDRADE, 2009; FREIRE, 2011a). Esta visão também camufla as intencionalidades produtivistas no discurso sobre a necessidade de produzir e disseminar os conhecimentos buscando sempre a melhoria do ensino e da extensão da universidade como justificativa, sendo que na verdade o que importa mesmo não é a qualidade do que os alunos aprendem (Ensino) ou o quanto a realidade é problematizada e se desenvolve nesse processo (Extensão) a partir da pesquisa, mas os índices de produtividade sobre a produção simbólica e humana e sua efetividade na acumulação burguesa de capital, simbólico

e/ou material. Portanto, o discurso da excelência acadêmica, propagada pelos índices de avaliação externa, é um crime perfeito, quem não quer fazer parte desta excelência? Do ponto de vista discursivo todos ganham, mas na verdade ninguém vê ou questiona os discursos vazios, os sacrifícios que os docentes fazem para tê-la, as lacunas formativas e o abandono das questões éticas e sociais concretas na busca de tal “excelência” (BOSI, 2007; BAZZO, 2007; SILVA, 2008; BIANCHETTI, ZUIN, 2012; MOURA; MOURA, 2013).

Isso nos remete a questionar então o que é a pesquisa para estes professores? Seriam os professores vítimas ou algozes desta produtividade? De acordo com 10⁹¹ docentes a pesquisa se caracteriza como uma atividade de uma cultura científica específica que possui métodos próprios destinada a produzir *inovação*. Mas que ao mesmo tempo, mesmo sendo uma ação fundada na coletividade de uma área científica, é essencialmente uma atividade individual que isola o professor em seu departamento e programa de pós-graduação, muito devido à competitividade e a intensidade da cobrança por produtividade que estes sujeitos sofrem. Como apontam as falas representativas a seguir:

PROF.6 - Essa é uma atividade solitária (muito raramente desenvolvida em grupo), sem apoio institucional e que é realizada pela persistência e boa vontade dos docentes.

PROF.9- Pesquisar é gerar conhecimento, aprender a raciocinar, buscar informação (literatura e obtenção de dados inéditos) e divulgar estes conhecimentos para melhorar a qualidade do Ensino e repassar estes conhecimentos para melhorar algo na sociedade fora da própria instituição.

PROF.10- Pesquisa é uma atividade de estudo sobre um tema que se dá por meio de um grupo de trabalho que quer responder ou refletir sobre determinado assunto. Vejo a pesquisa como parte de uma atividade de um grupo, mesmo que em caráter de operação individual. Esta busca por resposta é, portanto, feita com base a uma linha de pensamento e desenvolvida por pessoas que se habilitam para esta função e seguem as culturas de cada área.

PROF.13- Estranha pergunta...Pesquisa é pesquisa!!! Procedimentos que podem gerar conhecimento.

PROF.15- Um processo de geração de informação através de um sólido

91 (PROF.6; PROF.9; PROF.10; PROF.13; PROF.15; PROF.16; PROF.19; PROF.20; PROF.24; PROF.25)

fundamento em métodos científicos que culmina na análise do seu produto feita pelos seus pares, seja na defesa de um TCC, Mestrado ou doutorado, ou na exposição do trabalho em congressos ou na publicação em revistas especializadas.

PROF.16- Deveria ser um espaço de produção sistematizada de conhecimentos que sirvam e sejam livremente divulgados, liberados, fornecidos, devolvidos à sociedade brasileira. Mas não é bem assim. Até a própria construção de conhecimentos anda comprometida, tendo em vista a falta de financiamento público, a falta de tempo para divulgação, a falta de políticas para este retorno ou compartilhamento. Tudo parece depender dos indivíduos que fazem (ou não) e de sua disposição a ceder, inclusive, momentos fora da jornada de trabalho obrigatória para a realização destas práticas.

PROF.24- um item cobrado para ser desenvolvido, mas não incentivado.

Podemos perceber que os professores naturalizam a pesquisa (Prof.13) como um mero procedimento metodológico (Prof.10; 13; 15), o que pode significar uma consciência ingênua sobre seu caráter epistemológico (GIL-PEREZ, et al., 2001; GONÇALVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2007). Fica claro também que mesmo considerando a atividade científica como uma atividade coletiva como apontam os profs. 9; 10 e 15 a solidão dos professores frente o ato de pesquisar é marcante e dolorosa (6; 10; 16) (ISAIA; BOLZAN, 2007).

Assim como Marcelo Garcia (1999), o Prof.16, apontou como principais problemas das investigações nas universidades não só a individualização, mas a falta de apoio institucional e de condições de trabalho para melhor sistematizar e produzir o conhecimento. Afinal este parece ser o objetivo da universidade operacional, produzir ciência. Com exceção do Prof.9 e 10 nenhuma outra fala representativa buscou apontar um sentido mais amplo para a pesquisa. O que nos remete a compreendê-la como um meio de produção de conhecimento que se auto justifica, isento de intencionalidades claras, falsamente neutra e ainda pouco articulada às demandas e contextos sociais (TOBALDINI, et al., 2011). É tomando todas essas características que podemos inferir que o fundamento basilar da Pesquisa para a maioria dos professores analisados está hegemonicamente no positivismo da ciência, comum às áreas das ciências da natureza (BORGES, 1991; CARVALHO; GIL-PÉRES, 1993; CHALMERS, 1993; BECKER 1994; GIL-PEREZ, et al., 2001; GONÇALVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2007; MORAES, 2009; GONÇALVES, 2009; RUSS, 2014).

Concordo com Gil-Perez (*et al.* 2001) e Tobaldini (*et al.* 2011) quando apontam que devido a todo o percurso formativo dos professores universitários ser centrado na Pesquisa, é cabível a expectativa de que os docentes deste nível de ensino tivessem uma discussão epistemológica rigorosa expressa em uma visão mais ampla, crítica e coerente sobre o fazer científico, entretanto, na maioria das vezes este não é o caso. O que de fato temos é o domínio de uma imagem estereotipada da ciência e do cientista deformando este Fazer e Ser. Para Gil-Perez (*et al.* 2001) as deformações do empreendimento científico são:

Uma concepção que destaca apenas o papel da observação e da experimentação, “esquecendo o papel essencial das hipóteses como orientadoras da investigação, assim como dos corpos coerentes de conhecimentos disponíveis, que orientam todo o processo” (GIL-PEREZ, *et al.* 2001, p.129); uma visão da ciência como algo absoluto e inquestionável a partir de uma mera operacionalização mecânica e reducionista do que viria a ser um “método científico” (GIL-PEREZ, *et al.* 2001, p. 130); uma visão dogmática e ahistórica, que “transmitindo os conhecimentos já elaborados, sem mostrar os problemas que lhe deram origem” (GIL-PEREZ, *et al.* 2001, p.131); uma visão fragmentada dos campos acadêmico-disciplinares, que não retoma os “esforços posteriores de unificação e de construção de corpos coerentes de conhecimentos cada vez mais amplos” (GIL-PEREZ, *et al.* 2001, p.132); uma visão acumulativa e linear dos conhecimentos científicos, ignorando suas crises, erros e as revoluções; uma visão elitizada e individualista, na qual “os conhecimentos científicos aparecem como obras de gênios isolados, ignorando-se o papel do trabalho coletivo e cooperativo e dos intercâmbios entre equipes” (GIL-PEREZ, *et al.* 2001, p.133); e por último uma visão socialmente neutra da ciência, desconsiderando as múltiplas dimensões éticas, estéticas e ideológicas nas relação existente entre a ciência, tecnologia e a sociedade.

Um dos riscos que necessariamente correríamos ao ultrapassar o nível meramente opinativo de conhecer, com a metodização rigorosa da curiosidade, era a tentação de supervalorizar a ciência e menosprezar o senso comum. Era a tentação que se concretizou no cientificismo que, ao absolutizar de tal maneira a força e o papel da ciência, terminou por quase magicizá-la. É urgente, por isso mesmo, desmitificar e

desmistificar a ciência, quer dizer, pô-la no seu lugar devido, respeita-la, portanto. (FREIRE, 2014b, p.16)

E respeita-la significa reconhece-la como mais uma das atividades culturais humanas e portanto, marcada pela história e pela intencionalidade humana em suas especificidades e natureza. É por isso que essa concepção cientificista de ciência, além de estar incoerente às contribuições atuais da epistemologia da ciência (HESSEN, 1999; TOBALDINI, et al., 2011), impede o diálogo entre sujeitos e conhecimentos ampliando a opressão e o autoritarismo expresso na hierarquia de saberes (FREIRE, 2014b), que na verdade são fundadas em posições ingênuas frente a produção de um conhecimento supostamente objetivo e absoluto. É nessa lógica que o realismo ingênuo, ou o positivismo enquanto o posicionamento epistemológico mais representativo dos professores investigados é desumanizador, pois reforça a tecnocracia impedindo que os sujeitos, em diálogo, se desenvolvam para além dos fatos. Ou seja, que sem negar a objetividade do mundo, sejam capazes de compreender o papel da subjetividade na (re)significação e transformação ético-crítica deste.

Para uma ciência positivista não faz sentido falar em ética ou em crítica, já que se tenta eliminar toda e qualquer marca da subjetividade humana (MORAES, 2009). É nesta lógica que a ciência positivista é desumanizadora, pois não está centrada no conflito dialético do sujeito com a realidade concreta, mas na idealização de um sujeito com apenas um recorte abstrato e estratégico da realidade, sem previsão nenhuma de nova totalização. Portanto, devido ao positivismo ser um sistema de ocultação da realidade, impede-se que o professor universitário se compreenda como sujeito de um quefazer essencialmente transformador, moldando e fragmentando sua visão de mundo aos recortes disciplinares, que ao absolutizar os produtos da ciência, confunde o “mapa” com o “território”⁹² não reconhecendo o que de fato seria a realidade na trama social e cultural.

92 Esta associação entre o realismo ingênuo e a confusão entre o mapa e o território é uma alegoria utilizada pelo Prof. Dr. Demétrio Delizoicov em suas aulas no PPGECT para explicitar as incongruências de posições epistemológicas sectárias e absolutistas de cientistas que negam a dimensão sociohistórica do empreendimento científico e suas marcas sobre os produtos do mesmo.

É tomando esta concepção que podemos entender o porquê do ponto de vista produtivo, o positivismo intensifica a produção de conhecimento de forma que todo o processo está isento de questionamentos mais amplos, centrando-se apenas no plano metodológico e analítico do problema investigado. Ao tentar eliminar as subjetividades os problemas de pesquisa e os dados falam por si mesmos, de forma que os pesquisadores não precisam ser de fato sujeitos (autores), mas leitores da realidade ao seguir seus protocolos de coleta e análise de dados. Isso simplifica o fazer, na medida que as questões éticas, sociais, políticas, econômicas e filosóficas são reduzidas apenas ao plano metodológico e instrumental do fazer. Essa redução possibilita a intensificação da produção, pois questões que demandariam tempo de reflexão e aprendizagem são deixadas de lado em prol da rápida publicação dos dados na busca pela tão propalada produtividade.

Entretanto o que leva os professores universitários a não só cederem a sua capacidade criativa, como a valorizarem tanto essa tal produtividade? Acredito que, para além dos processos formativos de recursos humanos altamente coercitivos e alienantes, inclusive no plano epistemológicos durante os cursos de graduação e principalmente na pós-graduação (BAZZO, 2007; MOITA; ANDRADE, 2009; TOBALDINI, *et al.*, 2011; JOAQUIM; BOAS, 2011), uma possível resposta a essa pergunta é a mercadorização do conhecimento científico dentro do sistema econômico capitalista que, enquanto produto simbólico e cultural acaba sendo consumível (BIANCHETTI; ZUIN, 2012).

Essa dinâmica de produção simbólica acaba então tendo como força motriz a ambição e a necessidade por sobrevivência dos aspirantes à professores universitários e docentes efetivamente contratados e constantemente pressionados, que são postos em um contexto universitário fortemente individualista e dependente de um austero financiamento, induzindo a níveis alarmantes de competitividade entre os sujeitos. É nesse fértil território que o corporativismo e o clientelismo proliferam tendo em vista sempre o acúmulo de capital simbólico, acadêmico e político na instituição. Um jogo parametrizado não pela qualidade da formação ou mesmo dos conhecimentos produzidos, mas na quantidade de produtos simbólicos e humanos produzidos passíveis de rápido consumo (SILVA, 2008; MOURA; MOURA, 2013).

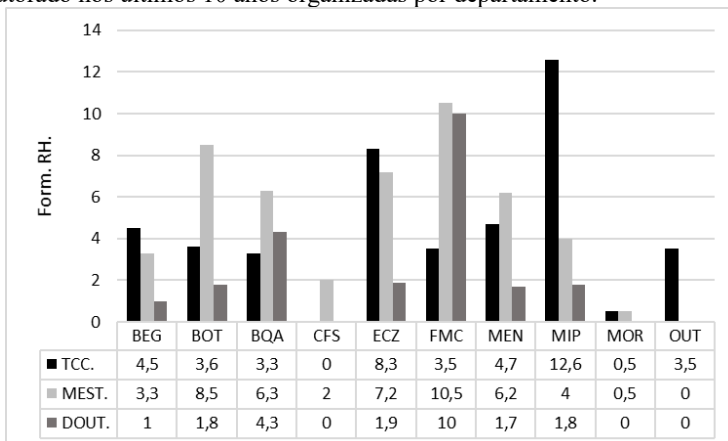
A partir destas considerações qual tem sido o grau de produtividade dos professores do Curso de Graduação em Ciências

Biológicas – Hab. licenciatura? Como esta produtividade se caracteriza durante o ciclo de vida profissional dos mesmos e na distribuição de poder institucional? Será que ela satisfaz as demandas do mercado simbólico global? Para tentar responder tais questionamentos tomamos como critérios de avaliação da CAPES para conceder a tão desejada bolsa produtividade. A partir destes, analisamos os índices declarados de Formação de Recursos Humanos (RH) e de Produtividade em Ciência e Tecnologia declarados no Lattes durante os últimos dez anos dos 45 professores selecionados para essa pesquisa.

Como aponta a figura 20 a formação de RH analisada a partir da média de orientações concluídas de TCC, coloca o MIP, seguido do ECZ e MEN como os grupos de professores mais atuantes na orientação de trabalhos finais nas graduações em Ciências Biológicas da UFSC. No, Mestrado, são significativos os departamentos FMC, BOT, ECZ e BQA, enquanto que no Doutorado, repetem como os mais produtivos o FMC e o BQA. Portanto, ao avaliar as médias gerais de orientações concluídas nos últimos dez anos, 57 % são direcionadas para a pós-graduação e 43 % para a graduação.

Cabe destacar a enorme diferença entre a média de doutorados para os professores do FMC que, por estarem na terceira etapa profissional possuem, há um bom tempo, o vínculo com a pesquisa e a pós-graduação, o que acaba por refletir na grande produção acumulada em relação aos demais departamentos.

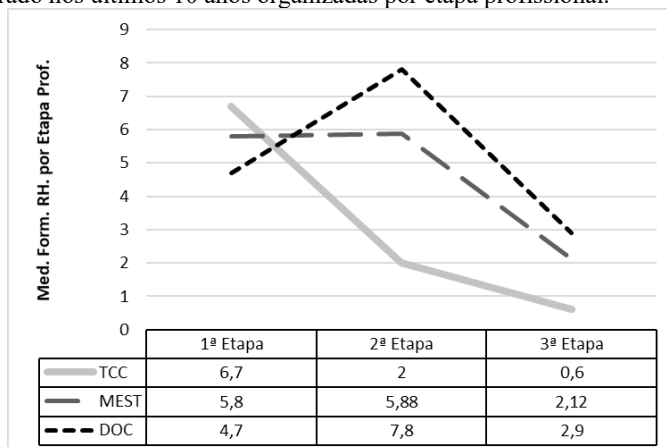
Figura 20 - Média declarada de orientações concluídas de TCC, Mestrado e Doutorado nos últimos 10 anos organizadas por departamento.



Fonte: Próprio autor.

Ao analisar a figura 20 percebemos que as médias de TCC e Mestrado geralmente são maiores do que as de doutorado. Acredito que essa distribuição se justifique pela grande quantidade de professores da amostra que estão na etapa intermediária de sua carreira profissional, ou seja, professores que ainda estão entre a fase de experimentação e diversificação de atividades. Logo, a partir das etapas do ciclo de vida profissional, como aponta a figura 21, fica evidente que conforme os professores ganham experiência na carreira, vão deixando a graduação e passam a orientar apenas na pós-graduação chegando no ápice de sua carreira a orientar os doutorados.

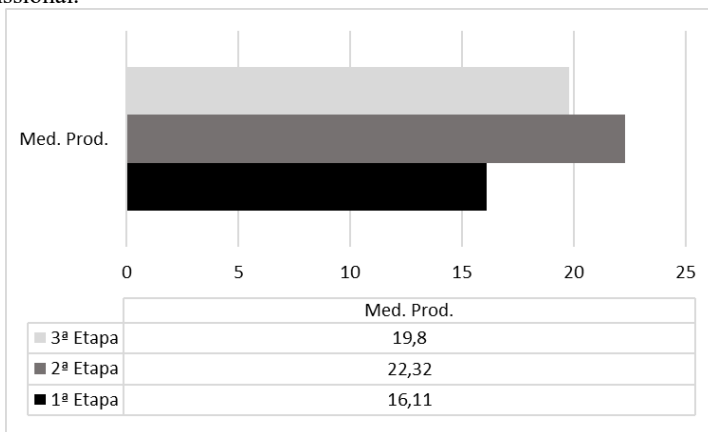
Figura 21 - Média declaradas de orientações concluídas de TCC, Mestrado e Doutorado nos últimos 10 anos organizadas por etapa profissional.



Fonte: Próprio autor.

Talvez seja por esse motivo que a produtividade em Ciência e Tecnologia comece a aumentar na transição entre a primeira para a segunda etapa apresentando um leve desinvestimento na terceira etapa, como aponta a figura 22.

Figura 22 - Média de produtividade em Ciência e Tecnologia declaradas pelos professores nos últimos 10 anos organizadas por etapa do ciclo de vida profissional.



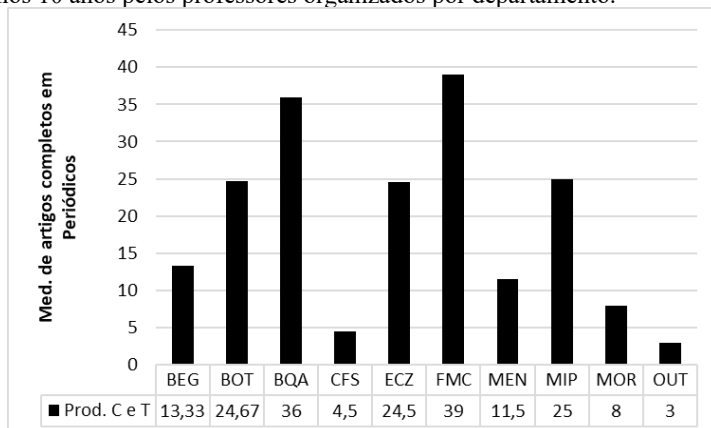
Fonte: Próprio autor.

A taxa de produtividade é a média dos trabalhos publicados em periódicos declarados nos últimos dez anos. Assim se analisamos os professores na etapa intermediária percebemos que há uma intensificação de seu trabalho, pois além de continuar dando aulas na graduação também precisam ampliar sua influência na pós-graduação, o que remete a intensificar sua produtividade para o acesso aos programas, como podemos perceber na figura 22. Entretanto, de acordo com Viana e Machado (2016), esse crescimento, é naturalizado pois os professores se veem pressionados, e até mesmo em alguns casos, obrigados a participar de grupos de estudos, elaborar e desenvolver projetos de pesquisa e extensão, na maioria das vezes, sem fomento e tempo, arcando inclusive com os custos iniciais dos laboratórios, das publicações e dos eventos. Entretanto, o espírito empreendedor do professor, que é cultivado desde a formação na pós-graduação em plena austeridade, impede a desnaturalização desta situação que se bem delineada pelos professores podem ser interpretados pelos docentes não como um gasto, mas como investimento, uma vez que a publicação lhes renderá, a longo prazo, o financiamento para seus projetos de pesquisa e o tão sonhado sucesso profissional.

Ao analisar a Produtividade em Ciência e Tecnologia no Lattes dos 45 professores organizados por seus departamentos, como aponta a figura 23, percebemos que os grupos de professores mais vinculados a

pós-graduação e que possuem uma maior média de projetos de pesquisa, são os grupos de professores que possuem a maior produtividade. Isso revela que as pesquisas acadêmicas principalmente dos professores no FMC, BQA, BOT e MIP estão gerando produção significativa ao mercado simbólico global.

Figura 23 - Média de produtividade em Ciência e Tecnologia declaradas nos últimos 10 anos pelos professores organizados por departamento.



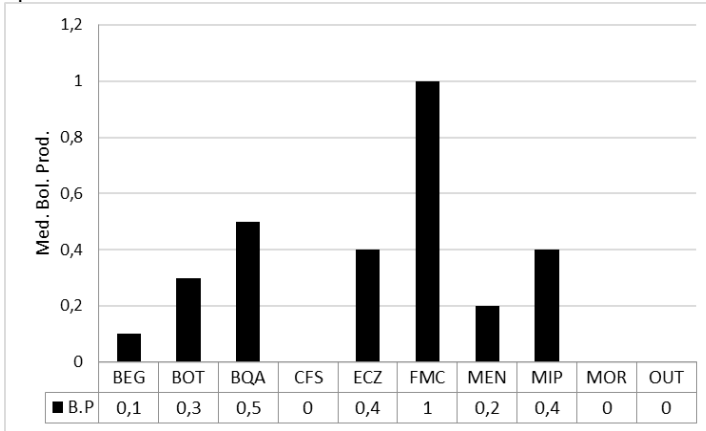
Fonte: Próprio autor.

Portanto, não é de se estranhar que, do ponto de vista do financiamento, sejam os professores veteranos desses departamentos os meritocraticamente agraciados com a maior média de bolsa produtividade como aponta a figura 24. É sobre este reforço positivo e meritocrático, que se inicia a competição que institui o processo de regulação da instituição e auto regulação dos professores via departamento e programa de pós-graduação, que buscando o prestígio e o poder social, simbólico e econômico dos vencedores, ou seja, da elite acadêmica, são induzidos pelo *ego* à ideologia do *Publish or Perish*, intensificando seu trabalho e o estresse por ele causado (BAZZO, 2007; BOSI, 2007; ODA, 2012; BIANCHETTI, ZUIN, 2012; MOURA; MOURA, 2013).

Ao contrário do que poderíamos imaginar, o homo academicus é muito sensível a crítica. No ambiente universitário ardem as chamas das douts vaidades e a racionalidade dita científica

mascara sentimentos mesquinhos. Entre nós, os intelectuais, o narcisismo tende a ser acentuado e talvez isto contribua para compreendermos os melindres observáveis em nosso meio. Vaidade das vaidades! (SILVA, 2008, p.1).

Figura 24 - Média declarada de bolsa produtividade dos professores organizados por departamento.



Fonte: Próprio autor.

Assim podemos compreender que existe uma dinâmica desumanizadora pautada em um padrão produtivista que regula os professores durante a constituição de sua docência na carreira universitária. Cria-se um tipo de “cultura do desempenho” (BOSI, 2007; SANTOS, 2012), que assume muito mais o prestígio do que a emancipação como critério (CUNHA, M., 2004), justificando e naturalizando a intensificação do trabalho docente e, por consequência, induz sua proletarização na ideologia meritocrática do neoliberalismo.

A fim de cristalizar estes ideais e esta cultura, os índices quantitativos de produtividade de cursos, departamentos, programas e professores tem sido objeto de diversas avaliações institucionais e externas que são divulgadas em diversos ranqueamentos, conceitos e notas que, ao redefinirem os ideais de sucesso em relação a outras instituições, estão mais preocupados em objetificar sujeitos na generalidade de seu valor de uso, do que os auxiliar a reconhecer problemáticas reais da universidade enquanto instituição social e de seu fazer junto aos demais agentes da instituição (CUNHA, M., 2004).

Nesse “vale quanto pesa”, o próprio docente é “valorizado” pela inserção na pós-graduação, pelo número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, pela “bolsa produtividade em pesquisa” que consegue por méritos próprios. De fato, a inclusão nesse sistema opera uma diferenciação entre os docentes de maneira a estimular a conformação de uma “elite” definida como tal pelo desempenho conseguido nos editais de pesquisa, nas bolsas concedidas, nos artigos publicados, enfim, pela pontuação atingida no score da produtividade acadêmica. Aparentemente, esse docente tende a acreditar que o seu desempenho é excepcional, fruto de algum tipo de genialidade que o distingue de seus pares. Em essência, geralmente passa despercebido que sua suposta genialidade é eleita por critérios definidos pelos interesses do mercado e que, ela mesma, é produto da própria escassez dos recursos que se tornam alvo de disputa. Por esse processo, surge uma identidade docente diferenciada por status e prestígio decorrentes da escassez e do caráter mercantil dos recursos para pesquisa. [...] A cada volta desse parafuso, os professores tornam-se reféns dos critérios de produtividade que, ao instituírem novos valores no espaço universitário, ressocializam todas as atividades componentes do trabalho acadêmico, permitindo e legitimando a invasão crescente do tempo do trabalho na vida dos docentes [...]. Envolvidos nesse ambiente de intensa competitividade – onde é uma constante o estímulo ao espírito empreendedor e competitivo – torna-se difícil a produção de uma identidade que se dê pela percepção de que é preciso organização e mobilização para mudança desse sistema. Ao contrário, o padrão que é socializado deita raízes em práticas e valores individualistas cuja racionalidade se expressa na diferença entre ser produtivo e improdutivo. A competição é naturalizada, tornando-se a regra. A escassez de recursos para pesquisa (e para o trabalho docente

em geral) também é naturalizada e se transforma em realidade que avaliza a “competência” dos que conseguem acessar tais recursos. E o resultado dessa dinâmica traz consequências comuns ao mundo do trabalho, tais como o estresse, o estado permanente de cansaço, a depressão e até o suicídio). (BOSI, 2007, p.1516-1517)

Podemos perceber os efeitos desta cultura produtivista nos professores quando respondem à questão 10 do questionário. Nela busco compreender as expectativas e justificativas de produção dos professores frente a seus departamentos e programas de pós-graduação. De acordo com os docentes 92% estão vinculados a um grupo de pesquisa. Portanto, se espera que a pressão sobre sua produtividade na UFSC enquanto uma universidade operacional seja expressa direta e/ou indiretamente no discurso dos professores. O que de fato pode ser observado em 7⁹³ ocorrências, como apontam as falas representativas a seguir:

PROF.3 - Não, Eu não conheço as linhas de pesquisa de colegas de meu departamento. Eu me preocupo em realizar pesquisa e publicar os resultados em revistas importantes.

PROF.10 - Acho que em parte sim, pois meu departamento vive uma cultura produtivista, por isso neste critério específico (número) eu seria considerado pouco produtivo. Porém, a expectativa é de alinhamento ao que se desenvolve no mundo e neste ponto sou parte deste grupo. Faço parte dos que estão alinhados com o que muitas vezes chamamos de alta tecnologia.

PROF.12 - Sim com certeza. Por que eu sempre fui entre o primeiro e o segundo mais produtivo.

PROF.18 - Na verdade, acho que meus colegas e eu extrapolamos as expectativas da universidade, já que as horas que trabalhamos, ultrapassam muito o que cabe na planilha do PAD.

PROF.19 - Não. [...] o departamento não tem cobrado muito isto. Esta cobrança é muito forte na PG!

O que podemos ressaltar das falas é que o produtivismo acadêmico é pautado por uma produção individual (Prof.3) muito relacionada às situações de competição em diferentes espaços, cuja

93 (PROF.3; PROF.10; PROF.11; PROF.12; PROF.14; PROF.18; PROF.19)

intensidade depende das características específicas das áreas de pesquisa, departamentos e programas de pós-graduação (Prof.10; 12; 19). Entretanto, a norma é que todos os professores, seja por viés do ensino, da pesquisa ou de ambos são super explorados pela estrutura universitária produtivista condicionada pelo mercado simbólico global (Prof.10). Assim, são forçados pela avaliação, financiamento e dinâmica institucional auto regulatória a atuar acima da carga horária semanal proposta pela legislação trabalhista e pelo plano de carreira vigente (Prof.18). Os professores precisam perceber a gravidade de sua situação existencial e não permitir que tal situação opressora e alienante de venda e cerceamento de seu tempo de vida, convívio familiar e dignidade humana continue em favor de um maior *status* acadêmico e poder intra institucional na universidade ou entre disputas interinstitucionais a outras IES (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Será que os professores não percebem esta situação de desumanização? Quando analisamos as justificativas de 12⁹⁴ professores que acreditam que correspondem as exigências de produtividade de seus departamentos e programas de pós-graduação, me parece que não, uma vez que naturalizam sua objetificação e condição de busca pelos ideais de sucesso acadêmico. Como apontam as falas representativas a seguir:

PROF.4 - Acredito que sim, pois tenho uma publicação científica regular, em boas revistas internacionais da área. Contribuo para a formação de alunos de IC, Mestrado e doutorado na minha área. Isso é importante como contribuição efetiva, ao meu ver.

PROF.9 - Com certeza por considerar resultados concretos de produção científica, sempre envolvendo alunos dos diferentes níveis (graduação, mestrado e doutorado) que são os futuros formadores de outros alunos (atualmente muitos já nesta condição). Soma-se a isto o reconhecimento de diversas instituições e comunidade científica.

PROF.15 -Sim. Tenho a liberdade para desenvolver a linha de pesquisa os resultados são publicados com bastante sucesso contribuindo para o programa de pós-graduação a que pertencço.

PROF.18 - Tenho consciência que nosso ganho provém dos impostos de todos os brasileiros e por isso trabalho mais de 40 horas por semana com muito

94 (PROF.4; PROF.6; PROF.7; PROF.9; PROF.10; PROF.11; PROF.12; PROF.15; PROF.18; PROF.20; PROF.21; PROF.23)

Assim, os professores acreditam possuir uma produção científica de impacto em áreas estratégicas a seus departamentos e programas de pós-graduação. A justificativa para essa crença está no fato de que produzem muito mais do que o necessário, se sentindo muito bem com a liberdade de pesquisa que alcançam e com a sentimento de que estão contribuindo para o desenvolvimento da universidade e do país. Como podemos observar os professores não percebem sua situação de sofrimento, como um problema em si, mas como um sacrifício naturalizado diante do necessário desenvolvimento científico e tecnológico do país. Esse posicionamento é muito preocupante pois revela o grau de alienação que tais profissionais estão sofrendo em seu contexto de formação e trabalho, não percebendo o quanto estão sendo instrumentos de produção do mercado simbólico global em favor do capital.

Como pudemos observar em vários dos dados até aqui analisados os professores se sentem solitários e estão isolados institucionalmente, sendo esta característica, desde a departamentalização, uma fundamental estratégia de controle sobre a docência universitária. O docente que não encontra na instituição condições de integrar-se num coletivo investigativo, num ambiente coletivo de mútuas aprendizagens, fica sem possibilidade de organizar-se como sujeito de sua práxis, reproduzindo a lógica operacional da universidade.

[...] Assim. Considero que a prática docente é, antes de tudo, o exercício de convicções que foram tecidas histórica e coletivamente. Ou seja, [...] as práticas profissionais, ao mesmo tempo que dependem de decisões individuais, organizam-se também dentro de normas coletivas adotadas por outros professores e pelas regulações burocráticas e administrativas da organização escolar. (FRANCO, 2011, p.165)

Para Franco (2011) assim como para Freire (2008) a conscientização dos professores sobre sua prática é necessariamente coletiva, solidária e emancipadora uma vez que ao distanciar-se criticamente por intermédio de investigações e parcerias sobre seu

próprio fazer, são capazes de não só ampliar sua visão individual sobre a mesma como melhor direcioná-la às suas verdadeiras intencionalidades político pedagógicas. Portanto, assim como Franco (2011) e Pimenta e Almeida (2011) defendo a ideia do professor universitário pesquisador, não apenas de sua disciplina acadêmica de origem, mas diante de todas as atividades que realiza em sua docência inclusive a pesquisa sobre sua própria pesquisa, qualificando epistemologicamente e eticamente seu fazer investigativo, pedagógico e extensivo que, enquanto educador (FREIRE, 1962) transforma a instituição universitária em um espaço de potencialidade transformadora, mais do que conservadora de vícios, egos e hierarquias acadêmicas.

Desta forma concordo com Rios (2011) ao apontar que a o professor universitário, como membro de uma instituição educacional tem como tarefa partilhar rigorosamente junto a seus alunos os conhecimentos e os valores necessários a uma vida mais ética e humana e que, portanto, no exercício desta ação ele também é um sujeito que se humaniza. Assim, não é possível ao processo de formação que se pretende humanizador a contradição tanto junto a domesticação bancária e disciplinar dos alunos quanto no exercício docente de investigação e extensão em condições opressoras e alienantes. Ninguém pode contribuir para a humanização em condições desumanizadoras ou desumanizando o *outro*. Logo a humanização é necessariamente um objetivo ético em exercício concreto e coletivo e não um ideal individual e utópico a ser alcançado. Para tanto, é preciso compreender que,

A ética funda-se nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade. Todos e cada um deles apontam para a necessidade do reconhecimento do outro. Nós afirmamos que fazemos isso no cotidiano de nossas relações, mas, se observarmos bem, com muita frequência deixamos de fazê-lo. Passamos pelas pessoas como se elas não existissem, deixamos de ouvir o que elas nos dizem, vamos adiante com o nosso discurso sem considerar a palavra, as ideias e os sentimentos dos outros. Quando deixo de tratar o outro como alter, aquele que me constitui, estou considerando-o como alienus, alheio, o que não tem a ver comigo. Instala-se, então, a alienação no social. Penso que ao lado da alienação do trabalho, a alienação econômica, de que falava Marx, de uma

maneira tão assertiva, há uma alienação de caráter ético, que significa o não reconhecimento do outro, a desconsideração da diferença e, portanto, a impossibilidade de se instalar o diálogo, a solidariedade e a justiça. (RIOS, 2011, p.238)

Portanto, são vários os processos alienantes sobre a docência universitária. Sendo a competição e o isolamento dos professores os elementos fundamentais a toda forma de controle sobre os mesmos. De acordo com Cunha, M. (2005) e Freire e Fernandez (2015) ao contrário da competição neoliberal, o isolamento dos professores universitários é anterior e está relacionado à tradicional lógica de um trabalho individualizado na construção de uma autoridade científica. Entretanto, com o advento do neoliberalismo o pragmatismo competitivo não possibilita a criação de vínculos coletivos. O outro sempre é um competidor e na regra do jogo, só vence quem está apto.

As relações do mundo da vida acadêmica caracterizam-se cada vez mais pela desconfiança na exposição de dados de pesquisa que podem ser utilizados por colegas para a publicação de seus respectivos papers. Não por acaso, desenvolve-se um clima cultural propício ao surgimento de traços paranoicos, como se o colega de departamento, cuja sala está ao lado, pudesse apropriar-se de determinadas ideias e utilizá-las em proveito próprio para publicar seus textos. Ou então a paranoia objetiva-se no comportamento do colega que culpabiliza o coordenador de um programa de pós-graduação pelo seu impedimento em orientar dissertações de mestrado e teses de doutorado, justamente por não ter atingido a meta de publicações de ‘produtos’ acadêmicos determinados pela CAPES, como se essa fosse uma decisão de exclusiva responsabilidade do coordenador do Programa de pós-graduação (BIANCHETTI, ZUIN, 2012, p.56).

Esta relação é tão desumanizadora que não se enxerga o *outro* como um igual, ser humano, mas como uma potencialidade produtiva, delimitando as ações dos sujeitos dentro da dinâmica e carreira acadêmica. Qualquer forma de desvio desta potencialidade gera não apenas um impacto profissional, mas pessoal nos sujeitos que se

desqualificam ou culpabilizam o *outro* (RODRIGUES, 2016). Tanto é assim que a maioria dos 5⁹⁵ professores que não estão contemplando as demandas de seus departamentos e programas de pós-graduação sentem-se culpados em não atingir aos índices de produtividade. Poucos são os que estabelecem uma análise de conjuntura. Como apontam as falas a seguir:

PROF.5 - Não, tenho pouca produção científica.
PROF.8 - De acordo com os números esperados pela pós-graduação e exigidos pela Capes eu estou na média inferior quanto à produção de artigos científicos.
PROF.16 - Não sei. <u>No momento o meu departamento está tão preocupado em atender às demandas de aulas para os cursos de graduação que a ideia de produção acaba muito voltada a quem pode assumir 14 horas aula por semana de ensino de graduação.</u> E, neste sentido, não, não estou correspondendo às expectativas do mesmo: ministro apenas dez horas. Outra expectativa diz respeito à administração, que, no momento, não atendo tampouco. <u>Imagino que outros departamentos cobrem mais com relação às pesquisas, mas não é o nosso caso. Nunca percebi expectativas, cobranças, com relação a outros espaços da universidade no meu departamento, como pesquisa ou extensão.</u>
PROF.22 - <u>Se considerar a pesquisa, não, pois acredito que o departamento tinha uma expectativa de produção científica maior do que estou tendo no momento. Contudo, a mudança de rotina, familiar e de cidade promoveram uma onda de contratempos pessoais que fizeram meu rendimento cair.</u> Se considerar o ensino e extensão, acredito que estou atendendo as expectativas, pois até o momento nenhum gestor comentou algo para mim a este respeito.
PROF.25 - Em parte. Acho que poderia fazer mais se tivesse <u>as condições de infraestrutura e recurso adequadas.</u>

Como podemos perceber as falas centram na não correspondência de demandas por produção sobre a pesquisa (Prof.5; 8; 22; 25) a partir dos critérios definidos externamente pela CAPES e demonstram algumas condicionantes para tal produção como a existência de recursos e infraestrutura adequada (Prof.25).

Não se faz pesquisa, ainda, sem professores qualificados e com tempo disponível para pesquisar. Não se faz pesquisa com professores

sobrecarregados de aulas. Não se faz pesquisa com professores substitutos, mal remunerados e trabalhando em tempo parcial. Cabe, então, definir-se e instituir-se uma política de trabalho, promoção e qualificação docente que facilite e incentive um processo continuado de aperfeiçoamento, sem, no entanto, descambar para a mera burocratização da carreira e para a supervalorização de títulos e publicações, o que provoca mais uma corrida a cursos, seminários e periódicos que um envolvimento sério e cuidadoso no estudo e na pesquisa. Na medida em que é a quantidade de publicações e não a qualidade é o que conta, a tendência acaba sendo ou o docente abordar superficialmente diferentes temas, ou restringir seu interesse a um tema mais específico e limitado. (MOREIRA, 1995, p.133).

Entretanto, o Prof. 16 e o Prof.22 fazem uma análise um pouco mais ampla e levantam outras formas de produção que, devido às especificidades de seus departamentos e contextos pessoais de vida, sentem-se em certa defasagem para além da pesquisa. Isso nos demonstra que a intensificação da docência não ocorre apenas sobre a pesquisa e o ensino, mas também está presente em outras atividades fins e meio como a extensão e a gestão. E que de alguma forma tais atividades vêm sendo silenciadas quando falamos em docência universitária.

4.3.4. A intensificação e o isolamento na constituição da docência universitária: efeitos sobre o trabalho e a saúde do professor

De acordo com Cunha, M. (2010b) em consonância à Sobrinho (2000a) e Pereira (2009) dentre outros, são as avaliações externas às universidades que determinam o financiamento e legitimam o cenário acadêmico produtivista globalizado e, portanto, são elas que mais condicionam os professores universitários diante de seu ser e fazer docente. Neste processo de avaliação percebem-se duas vertentes avaliadas de forma independente, mas que devido a sua influência no trabalho docente distorcem a noção de profissionalidade e o papel social do professor universitário. A componente da investigação e a componente da docência, entendida como a ação de ensino *estrito*

sensu, são as atividades fim que dispostas competitivamente entre si na dinâmica da universidade operacional trazem as marcas sobre a docência universitária (MARCELO GARCIA, 1999).

É certo que ainda compreendemos muito pouco a respeito de como e quanto tais avaliações modificam a ação e a identidade docente. O que demandaria muitos outros estudos. Mas esta reflexão é muito importante, na medida em que possibilita problematizar a docência em direção a um sentido amplo, enquanto um projeto profissional em permanente movimento, pautado na autonomia do sujeito e de sua classe profissional na determinação das normas, procedimentos e objetivos de sua atividade. Ou seja, uma atividade profissional aberta a autodeterminação, que não aceita pura e simplesmente as demandas do mercado, mas que em associação a uma classe profissional legítima, se posiciona diante do Estado e prioriza objetivos humanizadores de forma a resistir a intenção alienante do capital. O que propõe uma profissionalidade em permanente busca humanizadora eticamente orientada na e sobre a sociedade que temos em direção a que queremos construir (FREIRE, 2005; CUNHA, M. 2010c).

Entretanto, a partir do exposto até agora, parece que a reflexão sobre o fazer docente é no mínimo restrita, tanto no que se refere a investigação quanto à instrução. Tais componentes ao serem deformadas pelas intencionalidades neoliberais externas à classe profissional trazem marcas profundas para a constituição do ser docente e que, portanto, alienado, este se concebe mais determinado do que condicionado pelas relações sócio-históricas, culturais e produtivas em que a universidade se insere. É nessa lógica que é difícil na atual ação docente perceber concretamente uma relação mais orgânica e formativa entre o ensino e a pesquisa, ou mesmo entre estas componentes e a extensão e a gestão, ambas silenciadas durante o fazer docente (SEVERINO, 2009; MOITA; ANDRADE, 2009). O que sem dúvida contribui para fragmentar o tripé da universidade em partes independentes que são apenas momentaneamente relacionáveis principalmente no escoamento da produção acadêmica.

No primeiro componente, mais exaltado pela política neoliberal, tem-se a ideia de que a universidade precisa estar em sintonia com a tradição investigativa e, por isso, o professor universitário deve ser concebido essencialmente como um agente produtor de conhecimentos, contraditoriamente reduzindo, pela investigação produtivista, sua capacidade de reflexão crítica sobre a realidade que o circunda

(CUNHA, M. 2010b). Já na docência *stricto sensu* se deposita o caráter profissionalizante e de promoção de erudição. Para tanto, cabe ao professor a tradicional tarefa escolarizada de transmitir bancariamente os conhecimentos técnico-científicos negando o diálogo como o elemento essencial a qualquer práxis social, inclusive a educativa.

Portanto, para se exercer o controle direto e indireto sobre a docência universitária, ignora-se sua plenitude e riqueza de atividades, mecanizando e burocratizando o Ensino pelas lacunas formativas e a Pesquisa pelo *status* acadêmico diante da **pressa produtivista**. O sujeito então torna-se alheio a seu *ser* e *fazer* docente seguindo modelos ideais do que venham a ser professores e pesquisadores, sem refletir de fato se são estes os modelos que devemos seguir ou os que precisamos seguir. Modelos que compreendem empobrecidamente a dualidade da docência universitária de forma equivocada e contraditória, separando de forma independente e descontextualizada o ato de produzir o conhecimento do ato de conhecer o conhecimento existente. Essa dissociação entre ambos os diferentes processos não possibilita o exercício concreto do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2005), reificando os sujeitos responsáveis em ambas as atividades fim e seus interlocutores.

4.3.4.1. A desumanização na Extensão universitária assistencialista

Entretanto, é exatamente sobre esse fenômeno de reificação que Severino (2009) esperançosamente deposita sua confiança na extensão como o elemento, que ao não ser silenciado pode representar a mediação da realidade sobre o tripé. Uma articulação orgânica entre o pesquisar e o ensinar concebidos não de forma abstrata, mas pautados pela relação concreta de tais atividades no e com o mundo. Uma mediação pautada no rigor epistemológico e na sensibilidade pedagógica que institui ao tripé universitário uma dimensão política e ético-crítica para equacionar pelo saber contextualizado e solidário o poder injustamente instaurado, potencializando a criação de uma consciência popular frente à realidade local, regional e nacional do país.

A extensão seria como uma estrada de mão dupla no desvelar e na transformação da realidade, pelo qual haveria a possibilidade de trocas entre os conhecimentos produzidos pela universidade e os conhecimentos populares externos equacionando as desigualdades no intercâmbio de conhecimento (MOITA; ANDRADE, 2009). É nessa lógica que o conhecimento produzido e/ou ensinado, sempre possuem

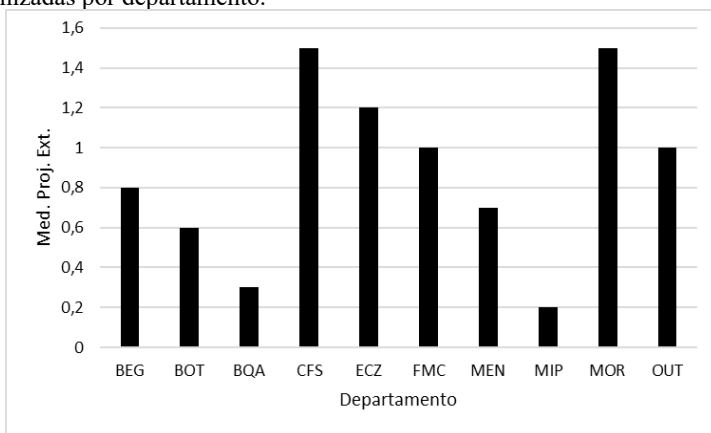
um claro vínculo com a realidade problematizada, que não elimina as necessárias abstrações, mas que não se reduz a elas. É preciso compreender os efeitos e interesses tanto da produção quanto dos fenômenos educativos no interior da universidade em relação a perpetuação ou transformação da realidade desigual em que vivemos. Não se pode continuar ensinando e pesquisando no vazio, ignorando sujeitos, contextos e necessidades. É preciso construir uma universidade popular que supere a elitização dos sujeitos, a sedução do ego e a operacionalização da vida.

É preciso que os professores universitários desenvolvam sua consciência de classe para além de seu campo científico-disciplinar e percebam que independente de terem alcançado o poder político institucional, acadêmico ou econômico dentro da universidade, ainda são essencialmente trabalhadores vendendo sua força de trabalho ao Estado burguês. Um Estado que não os reconhece como burgueses, por mais sedutora que sejam suas recompensas meritocráticas. Um Estado que, reproduzindo a lógica neoliberal, não reconhece a democracia fundamental, e que, portanto, por detrás de discursos de coletivização colegiada e excelência universitária, na prática impõem burocracias infinitas, condições extenuantes de trabalho aos indivíduos, desvalorizando sua docência enquanto profissão e restringindo sua autonomia na e da universidade. O cerco se afunila, até quando os professores universitários estarão como cordeiros que competindo em uma corrida entre si, estarão indo ingenuamente em direção a seu abatedouro? É preciso reconhecer a realidade e se posicionar diante dela.

É com a perspectiva de denunciar as situações de opressão e identificar elementos de resistência à universidade operacional que nos questionamos: como a extensão está sendo concebida pelos professores universitários do curso de Graduação em Ciências Biológicas – hab. Licenciatura da UFSC? Que relações podemos estabelecer com a dinâmica produtivista de autorregulação dos professores?

Quando analisamos as médias de projetos de Pesquisa e de Extensão podemos perceber como a extensão tem reduzida sua importância e o quanto estamos distantes do inédito viável proposto por Severino (2009). A média de projetos de pesquisa por departamento está entre dois a três projetos, como aponta a figura 18. Entretanto, se analisamos a figura 25, poucos são os departamentos que possuem uma média maior que um projeto de extensão.

Figura 25 - Média declarada dos atuais projetos de extensão dos professores organizadas por departamento.

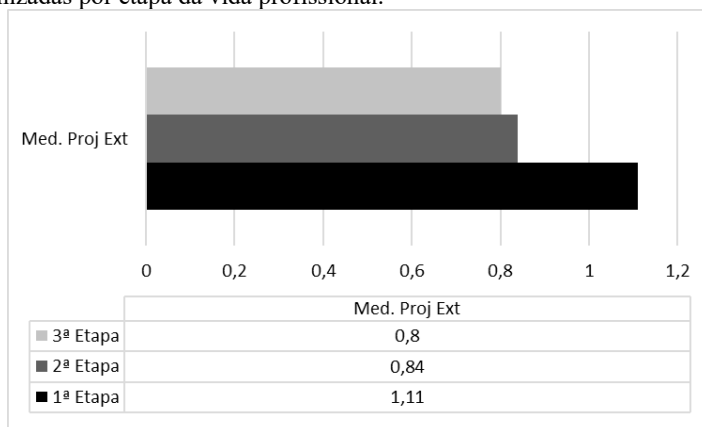


Fonte: Próprio autor.

Como podemos perceber, no maior índice de projetos de extensão encontrado entre os departamentos analisados, o MOR tem uma média de 1,5 por professor. Ao relacionar os dados até então obtidos sobre o MOR, o grupo de professores não vem apresentando, altos índices de participação na graduação em Ciências Biológicas Hab. Licenciatura e nenhuma participação na pós-graduação, tendo poucos projetos de pesquisa, portanto, no que se refere à distribuição de carga horária, é possível pensar em uma contrabalança dos professores e de suas carreiras através dos projetos de extensão.

Outro dado que mostra a desvalorização da extensão pode ser observado quando analisamos as etapas da vida profissional através do lattes dos 45 professores analisados. Podemos perceber pela figura 26, que assim como ocorre com o Ensino, os professores durante o desenvolvimento de suas carreiras tendem a deixar de investir em projetos de extensão.

Figura 26 – Média declarada de projetos de extensão dos professores organizadas por etapa da vida profissional.



Fonte: Próprio autor.

Podemos observar na figura 26 que no início de carreira os professores possuem muitos projetos de extensão, mas que com o passar do tempo preferem ou são levados a investir na pesquisa. Essa alta média de projetos de extensão, pode ser pelo fato de que professores iniciantes precisam se dedicar grande parte da sua carga horária para o Ensino, estando distantes dos seletos grupos de pesquisa e dos programas de pós-graduação. Portanto, a fim de vencer sua frustração em apenas ministrar aulas, e a partir de uma necessidade institucional, se inserem em projetos de extensão ou criam seus próprios como uma forma de se aproximar das temáticas de interesse de suas pesquisas acadêmicas e dos colegas de departamento, ampliando seu status social e acadêmico na instituição.

Ao considerar a docência universitária como uma ação complexa, percebermos a partir dos dados do Lattes o quanto a Extensão é desvalorizada pelo grupo de professores analisados, pois não lhes garante nem a produtividade da Pesquisa, nem o vínculo institucional do ensino. Podemos perceber essa desvalorização na fala de 9⁹⁶ professores ao responderem à questão 7 do questionário que identificou a

96 (PROF.2; PROF.3; PROF.4; PROF.5; PROF.6; PROF.7; PROF.9; PROF.15; PROF.22)

importância dos elementos do tripé universitário no início de carreira docente. Como apontam as falas representativas a seguir:

<p>PROF.4 - Foi tudo <u>normal</u>. Considero que <u>minha vocação</u> (considerando <u>minha formação e meus gostos</u>) é mais voltada para as atividades de <u>Ensino e Pesquisa</u>. <u>Minhas atividades de Extensão foram e são muito secundárias</u>, comparadas às outras.</p>
<p>PROF.6 - Desde o meu ingresso, tenho <u>me dedicado principalmente a atividades de Ensino</u> (graduação e pós-graduação), <u>Pesquisa</u> e Administração. Muito pouco tenho desenvolvido em relação à Extensão.</p>
<p>PROF.9 - Sempre estive envolvida com os três segmentos, <u>embora sempre com maior ênfase nas atividades de pesquisa e ensino</u>.</p>
<p>PROF.15 - <u>Atividade de ensino</u> ocupando <u>metade do tempo</u> e a <u>outra metade em atividades de Pesquisa</u></p>
<p>PROF.22 - Quanto a extensão, vejo ainda como <u>algo a ser construído</u> por mim e <u>não tenho como opinar ainda sobre este assunto</u>.</p>

Fica clara a desvalorização da extensão em relação as demais atividades do tripé. Esta é mais uma prova de que a indissociabilidade do tripé universitário é um mito tão vivo quanto a autonomia universitária e o biólogo educador. Construções abstratas que estão intensivamente no discurso dos agentes institucionais, mas que se esvaziam na concretude de suas ações cotidianas. De acordo com Moita e Andrade (2009) essa dissociação do tripé reproduz um velho modelo elitista de universidade que, além de não estar disposta a olhar para fora dela mesma, nega-se à autocrítica no silenciamento das várias contradições que lhe atravessam, evidenciando o vácuo de seu discurso humanista. Assim, a universidade perde a oportunidade de coerência e “[...] um vasto e indispensável terreno de descobertas e aprendizagens que, acima de tudo, situa as ciências no seu justo lugar de saberes a serviço do ser humano, histórica e socialmente compreendido.” (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 274-275).

A fim de sabermos porque os professores não investem na Extensão como um importante elemento do tripé perguntamos na questão 16 do questionário qual seria a natureza desta atividade, seus limites e suas possibilidades. De acordo com 3 professores – Prof.8; 9; 13 – os professores não investem na atividade pois possuem outras prioridades junto ao ensino e a pesquisa, além de ser pouco incentivada

institucionalmente em processos de desenvolvimento e avaliação burocráticos demais. Os professores ainda acreditam que a baixa quantidade de projetos de extensão é causada pela baixa resposta e participação da comunidade. Vejamos as falas representativas a seguir:

PROF.8 - Desenvolvo uma atividade regular [...], mas o público acaba sendo sempre muito pequeno. É difícil trazer as pessoas para o ‘nosso mundo’ e também saímos dele.

PROF.9 - Como mencionado anteriormente, considero burocrático o registro oficial de extensão, faço pouco. Mas acho que é uma atividade muito complexa para que formalizações atendem as inúmeras particularidades dentro da instituição. Muitos talvez deixem de fazer atividades de extensão que seriam de grande relevância por não ter como registrar isto. Entendo que as cobranças são muitas e geralmente o tempo é curto para fazer o que não dá retorno em horas...

PROF.13 - Acho muito importante, mas é pouco motivada e avaliada dentro da UFSC.

Como podemos perceber na fala do Prof.8, parece existir um mundo interno e externo à universidade e que, de certa forma, se aceita que o diálogo entre estas duas “realidades” não está ocorrendo. Percebemos também na fala dos Profs.9 e 13, o quanto os professores estão condicionados a fazer apenas o que é valorizado institucionalmente, ou seja, diante das exigências e da já naturalizada falta de tempo proporcionada pela intensificação produtivista do trabalho docente. Frente à pesquisa e ao ensino, só sobraria tempo para as atividades que de fato garantem algum desenvolvimento significativo no plano de carreira. Logo, esta é a prova mais concreta de que a UFSC e seus agentes, enquanto membros de uma universidade operacional, estão alheios à sua função social e a seu papel enquanto instituição social, aceitando sua condição de organização operacional.

Além disso, percebemos que os professores se frustram quando a comunidade não responde como o esperado por eles, mas o que seria este esperado? É nessa lógica que obtemos a visão dos professores sobre a extensão em três categorias: *uma visão unidirecional e assistencialista*

da extensão; Extensão como prestação de contas; Extensão como diálogo.

Na primeira categoria, 12⁹⁷ professores dão a entender que a extensão é uma atividade pontual que se reduz a divulgação da ciência produzida dentro da universidade para pessoas leigas que estão fora dela e que mesmo tendo direito, não tem a “oportunidade” de estar em contato com este conhecimento. É, portanto, uma atividade motivada por um *assistencialismo tecnocrático*. Como apontam as falas a seguir:

PROF.2 - Deveria ser a oportunidade de levar a produção aqui feita, até a comunidade, mas para isto, seria necessária uma divulgação científica de qualidade, o que se configura numa grande carência da nossa instituição.

PROF.5 - A extensão, eu acredito, que seja a que traz retorno mais imediato à comunidade onde a universidade está inserida, é normalmente através apenas de projetos de extensão que o público em geral fica sabendo o que é feito dentro da universidade, pode até mesmo vir, conhecer a universidade, ter um contato mais direto.

PROF.8 - Eu vejo com uma forma de tentarmos nos fazer ver para além dos limites da UFSC. Isso é muito difícil e sempre muito pontual.

Como podemos ver existem outras intencionalidades na extensão, como atrair a comunidade para dentro da universidade (Prof.5), mas no geral os professores não compreendem essa atividade como uma relação de troca de saberes, mas similarmente ao ensino, como uma transmissão-recepção de informações e práticas. De acordo com Oda (2012) e Jezine (2004) essa ideia de extensão assistencialista foge a sua origem nas universidades populares europeias pautadas no modelo humboldtiano, para tomar como modelo a influência estadunidense, que concebe a alguns setores especializados da universidade o papel de solução de necessidades sociais emergentes e imediatas, principalmente ligadas a proposição de cursos profissionalizantes, serviços de assistência técnica e destinados a sujeitos e grupos com fragilidades socioeconômicas.

É nesta lógica que concordo com Oda (2012) ao relacionar a visão de extensão universitária à desumanização posta pela extensão do conhecimento denunciada por Freire (2011a) e compreendo a baixa

97(PROF.1; PROF.2; PROF.3; PROF.5; PROF.6; PROF.8; PROF.11; PROF.13; PROF.16 PROF.20; PROF.23; PROF.25)

adesão da comunidade. Sua condição desumanizadora se materializa, pois tais práticas paternalistas impedem que os sujeitos em comunhão solidária construam juntos as alternativas à superação dos problemas identificados. Por isso o assistencialismo é unidirecional, na medida em que o extensionista, mesmo que ingenuamente, introjeta pontualmente no receptor da comunidade, tido como um inferior, atrasado e ignorante, um discurso messiânico pautado em produtos, instrumentos serviços e receitas prontas. Na verdade, tais práticas não resolvem a raiz dos problemas, criando situações de dependência e consumo de saberes e não a busca pelo desenvolvimento mútuo da autonomia e da conscientização (FREIRE, 2008) dos sujeitos. Daí que tais práticas de extensão universitária, mesmo ingenuamente pautadas na boa intenção, estejam normalmente associadas a um salvacionismo cientificista. Uma invasão cultural (FREIRE, 2011a) que está muito mais preocupada com a perpetuação da legitimidade social da ciência do que em construir junto à comunidade instrumentos teórico-práticos no diálogo entre os saberes universitários e populares capazes de analisar e transformar a raiz de suas situações de opressão (MOITA; ANDRADE, 2009; ODA, 2012). Nessa lógica, a ciência não está a serviço da humanidade, mas a serviço dela mesma e do capital.

Associado a este assistencialismo também temos a segunda categoria que, a partir de 6⁹⁸ ocorrências, compreende a extensão com um dever, não pelo seu valor social e transformador, mas pela dívida que a universidade tem com a sociedade que a financia. O que transforma um direito de acesso em mero serviço prestado. Como apontam as falas a seguir:

PROF.11 - Acredito que é muito importante de ser realizada, pois o retorno aos que pagam seus impostos para nos manter aqui deve ser também direto, não somente através dos que estão dentro da universidade, senão também os que não conseguiram entrar.

PROF.15 - Processo de transferência da experiência universitária para a prática na população que financia toda esta estrutura.

PROF.23 - A Extensão permite a universidade mostrar e dispor a comunidade o que se faz aqui dentro. Acredito que seja a nossa principal forma de retorno a população em geral.

PROF.25 - É uma atividade importante para reverter para a sociedade em

98 PROF.11; PROF.13; PROF.15; PROF.23; PROF.24; PROF.25

geral (e isso é muito importante considerando que esta é uma instituição mantida com recursos públicos) o que se faz aqui dentro. É o elo de ligação entre sociedade e universidade.

Se a Extensão é o único elo de ligação entre a universidade e a sociedade, se é tão importante devolver para sociedade de alguma forma os benefícios que ela financia, porque a média de projetos de extensão realizados pelos departamentos é tão pequena? Penso que esta contradição revela um certo discurso vazio a respeito do valor social do conhecimento que é produzido dentro da universidade. É preciso considerar que se a universidade e seus agentes compreendem que estão em dívida com a sociedade, minimamente tais sujeitos e instituição precisam igualar sua intencionalidade produtiva com seu papel social, ético e emancipador (MOREIRA, 1995).

Felizmente, ainda é possível dentre os professores alguns discursos que fogem ao assistencialismo clássico da universidade e que como rigor compreendem a extensão como uma oportunidade de construção conjunta de novos conhecimentos, saberes e práticas necessários a sociedade e à universidade. A este respeito 5⁹⁹ professores apresentam uma visão dialógica frente a comunidade que foi impedida de adentrar na universidade. Como apontam as falas a seguir:

PROF.10 - A extensão é uma grande incógnita na Universidade. Eu acho que as atividades que forem associadas a trabalhos que vinculem o saber da instituição com a vida da sociedade são ações de extensão. Ultrapassar as barreiras da universidade para mim significa criar uma ponte de acesso ao conhecimento, ou seja, que permita uma via de mão dupla. Isto inclui, o conhecimento popular, diferentes culturas, o mundo empresarial e industrial, as religiões, etc. Projetos que permitam esta ponte para mim são alinhados com o que penso da extensão.

PROF.16 - Deveria ser um convite ao exterior de universidade para estar no seu interior, espaço público. Deveria ser um convite para a universidade olhar para o exterior, para além do seu miolo, tão pequeno com relação à sociedade. Não olhamos nem para o entorno da universidade e, quando o fazemos, parece que estamos lá para “levar a civilização aos não civilizados” – o que considero uma falácia e um tanto perigosa. Regionalizar e atribuir legitimação a um pequeno espaço e seus frequentadores e pensar que quando estes saem e “socializam seus achados” com outros espaços aos quais não se atribui esta legitimidade, me parece o conceito mais comum de extensão. Não posso me

omitir e dizer que não há perspectivas de extensão pautadas no diálogo. Mas conheço-as pouco para falar aqui sobre as mesmas.

Além de um posicionamento mais crítico frente as práticas de extensão, estas falas trazem a importância do diálogo como um critério basilar de qualquer articulação entre distintos, sejam eles sujeitos, contextos, conhecimentos. Somente assim podemos superar a ideia de que a universidade é a única detentora de potencialidades, e que na prática não transformam de fato a sociedade, mas que acabam muitas vezes por legitimar as desigualdades e o *status quo* (MOREIRA, 1995).

Bazzo (2007) aponta que com a dominação da ideologia neoliberal e a transformação operacional da universidade, o conceito de extensão vem se modificando, de forma que existe um silêncio, parecido ao silêncio pedagógico, mas que revela uma certa convivência frente a esta atividade com o mercado. De acordo com a autora, os professores da UFSC compreendem que a extensão, como sinônimo de privatização e venda de serviços, mais comuns em algumas áreas que outras, é aceita e é vista, portanto, como individual à consciência e a competência profissional de cada professor cabendo-lhe o ônus e o bônus de seus ganhos particulares. Enquanto que de forma oposta a pesquisa, que se estabelece em um conjunto de produtos avaliados individual e coletivamente geradores de status acadêmico, bolsas/ complementações salariais, se incidem importantes e ricos debates. A autora conclui que os professores sabem que as compreensões e práticas correntes de extensão são equivocadas e reducionistas, mas nada fazem para mudá-las, seja por sua opção em não questionar os ganhos individuais dos professores, evitando conflitos, seja por dentro a tantas atividades, pressões e avaliações, não conseguir organizar suas próprias ações em consonância com o proposto pelo discurso de uma universidade comprometida social e economicamente com o diálogo e o desenvolvimento nacional.

Se os professores sofrem de um lado por se encontrar pressionados diante das crescentes solicitações do mercado, da política e das demandas acadêmicas e tecnológica, e por outro, defrontam-se cotidianamente com uma estrutura institucional burocrática, inflexível, hermética que fragmenta sua docência lhe destituindo sua autonomia (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), porque cedem ao silêncio e se calam? Aparentemente a opressão e a alienação inerentes a desumanização que estes professores cotidianamente vivenciam, faz

com que devido a vários níveis de consciência não percebam tais situações como problemáticas, naturalizando as relações de sofrimento e silenciamento como características normais do “jogo acadêmico” na universidade.

4.3.4.2. A desumanização na Gestão universitária burocratizada

É preciso superar este silêncio e se posicionar. Não existe transformação e superação sem o conflito e o enfrentamento das situações de opressão que são vivenciadas cotidianamente (FREIRE, 2005; 2007; 2008). Tomando essa necessidade de posição e superação do silêncio, questionamos a atividade administrativa dos professores quanto aos espaços de maior possibilidade de posicionamento dos docentes nos diversos órgãos colegiados deliberativos ou consultivos. Espaços que como um exercício democrático, teriam a potencialidade de problematizar sua situação existencial e estabelecer ações de disputa e enfrentamento entre a intencionalidade neoliberal dominante na estrutura operacional universitária e os resquícios de uma esperançosa resistência emancipatória que, por vários momentos desta análise, pudemos comprovar a existência.

De acordo com Rezende (1984) e Sobrinho (2000a; 2000b) as opções administrativas enquanto atividade meio, vêm revelando uma tendência cada vez maior de compreender a instituição universitária, inclusive do ponto de vista discursivo, em paralelo a outras instituições de maior vínculo mercadológico como é o caso das empresas capitalistas privadas, evidenciando os aspectos econômicos do funcionamento institucional como a economia dos recursos, a crescente demanda por produtividade, a facilitação e racionalização dos processos produtivos e etc. Nessa lógica econômico-administrativa fundado no ideal de capital humano a formação, proveniente do ensino, da pesquisa ou da extensão, é concebida como um processo gerenciável de treinamento técnico pautado na transmissão-recepção bancária dos sujeitos, adaptando-os ao modelo institucional vigente. Adaptação esta que se dá seja pelas normativas, pelas burocracias dos processos internos e externos à instituição e/ou pela autorregulação presente nas dinâmicas socioculturais dos grupos que nela convivem. De forma que “[...] funcionando como máquinas aperfeiçoadas sem risco de erro, com o máximo de economia e produtividade.” (REZENDE, 1984, p.33) os agentes institucionais, mesmo sem perceber, vão apreendendo valores e

procedimentos que os vão constituindo pela racionalização administrativa em recursos de excelência acadêmica e produtiva (RODRIGUES, 2016).

[...] gostaríamos de lembrar a distinção tantas vezes invocada entre as atividades-meio e as atividades-fim. No caso da escola, a burocracia técnica administrativa ocupar-se-ia das primeiras, ficando as segundas a cargo dos docentes, pesquisadores, orientadores e, quem sabe, dos supervisores. As primeiras deveriam estar a serviço das segundas. Ora, muito frequentemente esta situação é invertida: as segundas é que são postas a serviço das primeiras, os educadores a serviço dos administradores, a educação a serviço da burocracia. E este serviço se manifesta na forma de uma verdadeira dependência, os burocratas dominando os educadores. Isto significa, na verdade, que a burocracia principalmente quando racionalizada e mecanizada, aparece como exercício de um poder que controla e manipula os meios em detrimento dos fins. (REZENDE, 1984, p.49-50)

O que Rezende (1984) aponta é a necessidade de que, em instituições de ensino, a dimensão pedagógica ser o elemento que regula a posição dos professores universitários de forma que a burocracia, se necessária, auxilia nos diversos processos formativos da instituição. Por isto o Ensino não pode estar restrito à sala de aula e às disciplinas, mas precisa envolver o olhar sobre a própria universidade e seus espaços de gestão, pesquisa e extensão. De forma que os órgãos colegiados e consultivos, mesmo os que não estão relacionados diretamente aos cursos de graduação e pós-graduação, precisam levar em consideração o objetivo formativo e social da instituição e não apenas sua produção simbólica e material, ou o seu funcionamento operacional. É preciso evidenciar com clareza que, “[...] há sempre valores e uma hierarquia de valores subjacentes às decisões administrativas, bem como uma determinada posição a respeito das relações entre as pessoas e os grupos, e da inter-relação entre instituição e sociedade.” (REZENDE, 1984, p.31-32).

Entretanto, o que tem ocorrido no que se refere a gestão universitária é que os professores não são preparados para exercê-la, nem do ponto de vista pedagógico quanto administrativo, não reconhecendo as potencialidades deste espaço como fonte de mudanças coletivas e institucionais. Além de que, devido à alta carga produtiva exigida a administração passa a ser um obstáculo aos sujeitos que não veem sentido em exercê-la. “[...] o que tem ocorrido na imensa maioria dos casos, é que os administradores universitários, por força das circunstâncias, são sempre mais ou menos improvisados.” (REZENDE, 1984, p.7). O que acaba por reduzir o ato administrativo, seja ele qual for, às instancias burocráticas, imediatistas e pragmáticas, impedindo a construção de uma visão mais ampla e planejada do ato administrativo na articulação deste com processos formativos humanizadores nos direcionamentos institucionais.

É a partir destas problemáticas e da perspectiva formativa da gestão universitária que na questão 17 do questionário indagamos os professores frente a natureza da gestão e sua contribuição formativa para a constituição de sua profissionalidade. De acordo com os 25 professores 84% já exerceram e/ou exercem alguma atividade administrativa na UFSC, seja ela na participação em colegiados, comissões, chefias e coordenação em departamentos, cursos e outras instancias da estrutura universitária. Destes, 11¹⁰⁰ professores compreendem que as atividades de gestão em que se envolvem *possuem alguma importância formativa*. Como apontam as falas representativas a seguir:

PROF.18 - Sim, muito estressante, mas é importante que passemos por isso, porque é uma chance de enxergar a universidade de uma forma macro.

PROF.20 - Sim, considero que as atividades administrativas que exerci permitiram que eu tivesse uma compreensão e entendimento muito maior do que é a Universidade, qual seu papel, como se dá seu funcionamento; estas atividades, embora tenham contribuído muito para meu amadurecimento, não tiveram uma atuação importante sobre meu desempenho dentro da sala de aula.

PROF.21 – Sim, Chefia de departamento, coordenação de PG, coordenação de laboratórios. Dependendo da atividade considero relevante. Muitas delas são atividades de síndico, não possuindo recursos ou meios para realizar atividades. Nos falta um gerenciamento profissional da infraestrutura.

100 (PROF.1; PROF.7; PROF.9; PROF.11; PROF.12; PROF.13; PROF.17; PROF.18; PROF.20; PROF.21; PROF.24)

Quando analisamos as respostas, a posição mais marcante quanto a contribuição da gestão para o desenvolvimento da docência universitária parece estar na compreensão de como se dá o funcionamento da universidade. De acordo com os professores esse conhecimento é importante pois os auxilia a como se portar individualmente no reconhecimento e no desenvolvimento de caminhos e processos de sobrevivência na instituição que ninguém lhes explica de início. Portanto, ainda estamos distantes de uma visão formativa da administração, já que os professores, de modo geral, parecem estar mais preocupados com o desenvolvimento individual de suas carreiras e com a manutenção do funcionamento da instituição do que de fato tentando direcionar a instituição a ações de cunho progressistas e formativos a todos os seus agentes. O que se reflete na independência e desarticulação da gestão com o ensino que praticam em sala de aula. Esse posicionamento é muito coerente à lógica apresentada por 6¹⁰¹ professores sobre a ausência de uma formação para as atividades administrativas o que impossibilita e muito uma visão formativa sobre a prática de gestão universitária. Como aponta a fala representativa do professor 14 a seguir:

PROF.14-Sim, atrapalham bastante, já que não tem formação administrativa. Ninguém, acho eu, que entra pela administração. As pessoas entram pelo tripé. A administração deveria ser realizada em geral por administradores por natureza. Logico que precisa ter gente do curso. Mas muitas atividades administrativas, não tem nada a ver. A gente não tem essa preparação para essas atividades meio e sim para as atividades fim na universidade.

Na fala fica claro que os professores sabem que não possuem formação para essa atividade, e se posicionam com muita clareza a respeito dos limites desta lacuna em sua ação. Esse mesmo posicionamento não ocorre frente às lacunas pedagógicas e sociológicas que seriam parte fundamentais da formação necessárias as atividades fim de extensão e ensino, a qual os professores julgam ter condição de realizar. Portanto, podemos perceber uma certa recusa diferenciada entre as atividades fim e as atividades meio. Tanto que está em muitos discursos de professores a necessidade, a meu ver perigosa, de se

101 (PROF.2; PROF.4; PROF.6; PROF.14; PROF.15; PROF.21)

contratar administradores para exercer a gestão da universidade pública e democrática.

Penso que o problema formativo é tão mais complexo e grave que muitos professores não entendem que, enquanto professores, têm-se a oportunidade de exercer uma atividade administrativa voltada à formação humana e não à produção desumana, mas que devido às pressões neoliberais acabam reconhecendo apenas as demandas desumanas. Esse discurso corrente por administradores profissionais me faz questionar: se as pressões por produtividade são tão nefastas quando são os professores que controlam os direcionamentos produtivos e formativos, como seria se administradores, sem nenhum compromisso pedagógico ou científico evidente, comandassem os destinos da universidade? Essa questão é fundamental ser realizada, pois envolve um posicionamento não apenas frente ao papel da universidade, mas a posição dos professores frente as intenções privatizantes que sempre rondam a mesma.

Entretanto, apesar deste discurso fatalista diante da gestão, notamos que durante a explanação das várias atividades administrativas em que os professores estão imersos, percebemos que quanto mais coletiva fosse a característica da atividade administrativa, permitindo um maior contato entre as pessoas, mais formativa e eestresseante seria a atividade para os professores que tinham de lidar com diferentes tipos de pessoas e situações. Essa diferença pode ser associada ao final da segunda e a terceira etapa do ciclo de vida profissional em que os professores constroem uma visão mais positiva ou cedem à negativa em relação aos demais sujeitos institucionais.

O que sem dúvida nenhuma fica evidente em todas as respostas, de forma mais restritiva ou mais ampla, é que tais atividades de gestão *são importantes para a manutenção da Universidade*. Como explicitam de forma mais clara 4 professores – Prof.2; 3; 15; 19 – em suas falas representativas:

PROF.2 - Sim, Apesar de não termos formação nesta área, entendo que seja um mal necessário.

PROF.3 - Sim, Funciona para cumprir a legislação vigente.

PROF.15 – Sim, não acho fundamental para a formação como professor universitário, esta experiência, porém a exercemos em variadas etapas. De uma maneira geral, não temos capacidade administrativa e novamente aprendemos através de um Darwinismo Social onde o que assume mantém o sistema. Desta

forma, a cada tentativa de mudança existe um exército de ex-administradores que lutarão contra para manter como está.

As lacunas formativas, tanto do ponto de vista administrativo quanto pedagógico, o individualismo competitivo e corporativista e o habitus frente a burocracia institucional (BOURDIEU, 1992) parecem ser os fundamentos do conservadorismo institucional que são responsáveis pelos obstáculos a qualquer mudança institucional de “dentro para fora” obedecendo a rigor às intencionalidades de “fora para dentro”. Não é à toa que 11¹⁰² professores não percebem sentido nas atividades de gestão para além da manutenção do sistema, desconsiderando seu papel formativo em qualquer nível, às concebendo como um conjunto de atividades burocráticas e estressantes demais e que demandam muito tempo e energia sem mudanças reais e efetivas. Como aponta as falas representativas dos professores a seguir.

PROF.4 - Muito estressantes e desnecessárias. Não sou um administrador e não gosto de sê-lo. Já basta ter que administrar um laboratório no qual estamos vinculados e somos responsáveis. Um professor universitário deve ser BOM docente e/ou pesquisador e/ou extensionista. “Administrador” exige uma outra formação e para aqueles que se identificam, talvez seja uma boa opção, mas não deveria ser obrigatório para todos, como acaba sendo.

PROF.5 - seja qual for a instância não acredito muito que atividades administrativas contribuam para o aprendizado como professor universitário.

PROF.6 – As atividades administrativas não enriquecem em nada a minha formação como professor universitário, pois não tivemos formação especializada para essas funções. Na verdade, eu acredito que as atividades administrativas deveriam ser realizadas por gestores formados em administração e áreas afins e não pelos docentes dos diferentes cursos da universidade.

O que podemos depreender da fala representativa do Prof.4 em associação as demais falas é que os professores de forma geral, não se sentem preparados para exercer as atividades administrativas, vistas mais como obstáculos a sua verdadeira função na universidade. Sentem-

102 (PROF.1; PROF.4; PROF.5; PROF.6; PROF.7; PROF.8; PROF.16; PROF.15; PROF.18; PROF.19; PROF.25)

se *obrigados* a participar de comissões e uma infindável quantidade de reuniões em vários setores da universidade.

Compreendo que, além de um reconhecimento sobre a lacuna formativa, em parte, essa recusa faz referência a dois pontos relevantes a se tomar consciência. O primeiro seria a *intensificação exploratória da docência universitária* nas mais diferentes dimensões desta, que no caso administrativo, não só obriga os professores a participar de tais atividades excessivamente burocráticas, como lhes exige a construção de pareceres, planos, relatórios e diversos documentos substanciados teórica, empírica e legalmente. O que exige, na maioria das vezes um tempo de trabalho que é realizado fora do expediente, retirando dos professores junto às demais exigências extra expediente o ócio e o lazer, além de ampliar ainda mais seu isolamento familiar (VIANA, MACHADO, 201). O segundo ponto é a *gestão como alicerce de poder e carreira* em que muitos profissionais se utilizam para exercerem poder na instituição, ampliando as possibilidades individuais de competir pelos recursos financeiros e acadêmicos sempre tomando o corporativismo e não o cooperativismo como critério de desenvolvimento (FORMOSINHO, 2011). O que acaba por reforçar um individualismo e uma solidão crescente nos espaços de gestão, impossibilitando a assunção de projetos coletivos e, portanto, político-pedagógicos coerentes com a uma universidade mais voltada a dimensão social e humana (HOFFMANN, 2016)

Todas essas problemáticas perpassam a ideia de que a gestão é um conjunto de processos fluídos dentro da dinâmica de planejamento, funcionamento e avaliação da universidade. Isso nos faz questionar se de fato podemos considerar a existência de um tripé universitário, concebendo a gestão como uma atividade meio. Ou se devemos assumir o quadripé universitário de forma a concebê-la também como uma atividade fim, não em relação ao clássico tripé, mas como um fim no que diz respeito ao caráter formativo das relações entre estudantes, professores e funcionários e ao currículo oculto da universidade.

[...] Ela [a administração] consiste, com frequência, num eficiente processo de diluição de responsabilidades e de critérios, que ensina eficazmente os estudantes que a coisa pública (a universidade pública no caso) não é de todos: ela não é de ninguém, vale dizer, é de quem consegue tirar maior proveito dela, em síntese, de quem sabe levar vantagem. (CUNHA, L.,2000a, p.129).

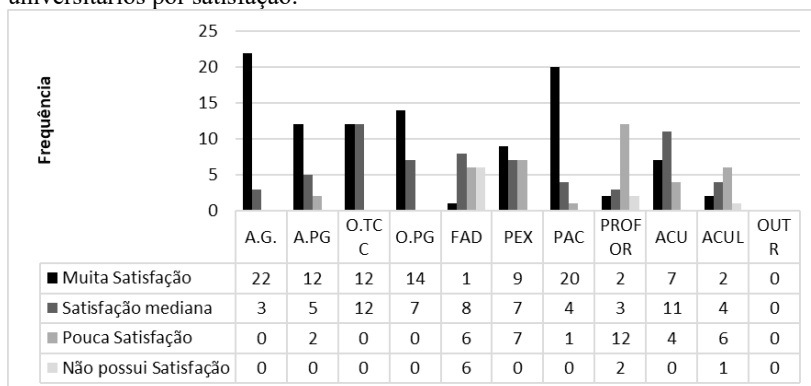
Portanto, evidentemente que os professores que exercem atividades administrativas precisam ter sanadas uma dupla lacuna formativa, tanto do ponto de vista administrativo quanto pedagógico, se quisermos desconstruir a universidade operacional e quisermos uma instituição voltada ao desenvolvimento de ideias claras a respeito do que seja a Educação e a Cultura como os objetivos centrais da universidade pública. Somente assim, poderemos “[...] perceber que as pessoas não são máquinas nem peças de um sistema, mas que são seres plenos em si, de forma superar os objetivos mercadológicos implicitamente aceitos e perpetuados na atual estrutura burocratizada e imposta.” (REZENDE, 1984, p.68).

4.3.4.3. A carreira docente: um espaço de conflito entre os desejos e as imposições institucionais no quadripé universitário.

Quando pensamos nas diversas problemáticas apontadas pelos professores universitários durante a explanação do quadripé universitário, o que percebemos é uma tensão entre os desejos pessoais e as demandas institucionais. É pensando nessas relações de condicionamento dos sujeitos que indagamos os professores com a questão 8 do questionário de reconhecimento frente a quais atividades presentes em sua docência universitária eles julgam ser demandados pela instituição, quais atividades representariam uma grande carga horária em seu trabalho e quais atividades eles de fato se identificam enquanto professores universitários. São então comparados: as aulas na Graduação (A.G); Aulas na Pós-graduação (A.PG); Orientação de TCCs (O.TCC); Orientação de Pós-graduandos (O.PG); Funções Administrativas (FAD); Projetos de Extensão (PEX); Pesquisa Acadêmica (PAC); A formação no PROFOR (PROFOR); Atividades Científicas na Universidades –palestras, cursos seminários, etc. – (ACU); Atividades Culturais na Universidade –Musica, Teatro, Artes, etc. – (ACUL).

No que se refere a distribuição por identidade e satisfação docente obtemos a figura 27, que revela altas frequências de satisfação nas aulas da graduação e na pesquisa acadêmica.

Figura 27 - Distribuição das atividades declaradas pelos professores universitários por satisfação.



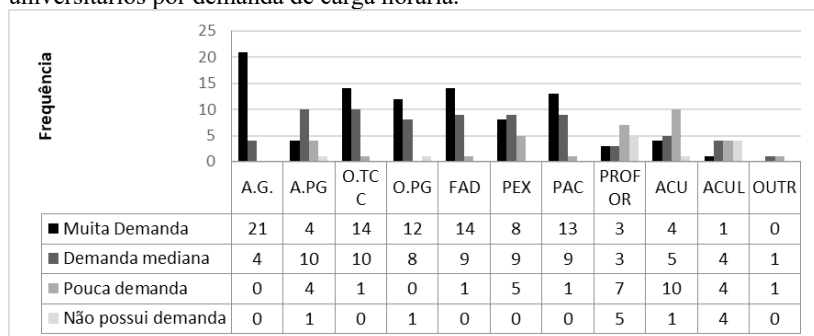
Fonte: Próprio autor.

Como o esperado a identidade dos professores universitários fica circulando entre o Ensino e a Pesquisa, tanto que as maiores satisfações estão relacionadas a ambas as atividades do quadripé, enquanto que a Extensão e a Gestão continuam sendo silenciadas e até mesmo evitadas. A surpresa foi que os professores em sua maioria gostam de atuar na graduação, mais que na pesquisa, mesmo o ciclo de vida profissional mostrando que conforme se desenvolvem na carreira, tendem a se afastar dela. O que pelo que parece, pode estar mais relacionado à necessidade de uma maior racionalização de seu tempo diante das demandas por produtividade no naturalizado percurso ideal de carreira, do que frente a pouca satisfação com o ato de ensinar.

Outra surpresa é o fato de que os professores da UFSC dedicam pouco tempo às atividades culturais (ACUL), centrando-se apenas em atividades que lhes possibilitam algum desenvolvimento acadêmico e, portanto, na carreira (ACU). Essa situação também é apontada por Oda (2012) e pode revelar que os professores não estão conseguindo compreender e se dedicar a outras atividades que não às acadêmicas, perdendo seu vínculo com o “mundo fora da universidade”. O que é perigoso do ponto de vista da resiliência psicológica e afetiva dos docentes que, ao evidenciar a busca pelo sucesso profissional em primeiro lugar diante da extenuante demanda de trabalho, ficam mais suscetíveis ao estresse e às doenças de ordem psicológica e física.

Podemos notar essa alta carga horária a partir da distribuição da demanda na figura 28, evidenciando o que os professores acreditam consumir mais o seu tempo.

Figura 28 - Distribuição das atividades declaradas pelos professores universitários por demanda de carga horária.

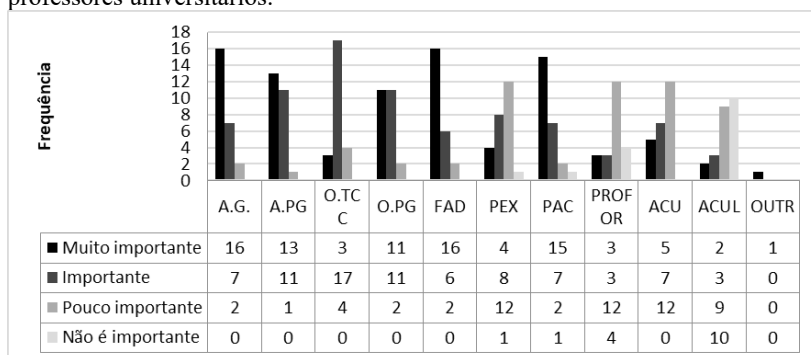


Fonte: Próprio autor.

A partir da figura 28 podemos perceber que a graduação, além de ser a mais prazerosa aos professores, é a atividade que lhes demanda maior número de horas. Seguindo as atividades administrativas, que em definitivo é uma prática pouco popular entre os professores e as orientações de TCC, que também tendem a se reduzir com o desenvolvimento profissional da carreira. Como podemos ver também não há demanda no PROFOR, o que significa a pouca participação destes professores nos cursos de formação continuada e em serviço oferecidos pela UFSC que, devido a obrigatoriedade centram-se no período probatório (BAZZO, 2007). Além disso, podemos notar que a pesquisa acadêmica ocupa o terceiro lugar, o que justifica porque muitos professores acham que possuem mais horas na graduação e na gestão do que o necessário tendo em vista sua competência e formação.

Só podemos compreender porque os professores se dedicam às atividades a qual não acreditam ser seu papel na universidade quando analisamos a distribuição da exigência e valorização institucional sobre os professores. Como aponta a figura 29.

Figura 29 - Valorização institucional das atividades declaradas pelos professores universitários.



Fonte: Próprio autor.

Como podemos observar a graduação, a gestão e a pesquisa são as atividades de maior valorização institucional seguido da participação na pós-graduação. Portanto de fato podemos perceber que institucionalmente se valoriza a intencionalidade de formação de recursos humanos e de produção simbólica associadas a um rígido controle autorregulado pela gestão da cultura universitária operacional. Portanto, coerentemente à uma instituição/organização distante da realidade brasileira, os professores revelam que a UFSC não valoriza as atividades externas representadas na Extensão e na ACUL, se distanciando do ideal de uma universidade voltada ao desenvolvimento da cultura e da sociedade, como já vinha apontando nossa análise documental.

Em síntese, o que estes gráficos nos mostram é que de fato os professores não estão determinando a universidade, mas é a organização operacional e suas dinâmicas institucionais burocratizantes e conservadoras que os está moldando, o que reforça o argumento de que a autonomia universitária armada de um humanismo acadêmico é uma grande falácia, que como uma chama brilhante atrai as jovens mariposas à extenuante carreira universitária, mas que na verdade não as possibilita de fato ter condições de criar e exercer democraticamente sua humanidade.

Especificamente a respeito da carreira docente indagamos aos professores universitários na questão 24, como se daria a progressão funcional e o plano de carreira a fim de compreendermos o grau de

satisfação e regulação dos docentes durante o desenvolvimento de sua carreira. O que percebemos só reforça o controle institucional direto e indireto ao incitar o produtivismo.

Dos professores respondentes apenas 6¹⁰³ professores acreditam que *a tabela de progressão funcional é justa e cumpre com seus requisitos*. Entretanto, ser justa não quer dizer que os professores teriam condições iguais de se expressar, mas que, ignorando diferentes condições departamentais, humanas, epistemológicas e de financiamento, todos teriam que trabalhar a partir das mesmas pressões, independentemente de suas especificidades, de forma a regular a aparente acomodação de alguns professores, atrasando o desenvolvimento alheio nos departamentos. Como suscita o Prof.1.

PROF.1- Acho importante que exista uma forma de avaliação para que o docente não se acomode.

Este posicionamento é compreensível uma vez que dentro da lógica operacional alienante, qualquer sujeito que se recuse a obedecer às demandas de produtividade e ou a dinâmica institucional acaba tendo um impacto na produção dos departamentos e dos programas de pós-graduação. Entretanto devemos refletir sobre tais demandas mais amplamente, compreendendo sua origem, sua intencionalidade, as condições concretas de cada sujeito para alcançá-las, ou mesmo suas posições pessoais e profissionais diante delas. Todas estas são questões que merecem mais reflexão e diálogo. Mas o que de fato marca na fala representativa é que existe um instrumento que teria, a princípio, a potencialidade de regular, seja meritocraticamente ou burocraticamente, as vontades dos professores individualmente suprimindo sua individualidade e poder de decisão.

Também encontramos uma posição oposta a esta no *desconhecimento da progressão* de 8¹⁰⁴ professores que, justificam este desconhecimento devido a seu pouco contato com o instrumento, seja pela falta de clareza em relação a sua funcionalidade, seja pela falta de tempo em compreendê-la e/ou exercê-la. Como apontam as falas a seguir:

103 (PROF.1; PROF.2; PROF.15; PROF.12; PROF.23; OUTRO2)

104 (PROF.3; PROF.5; PROF.8; PROF.10; PROF.12; PROF.13; PROF.16; PROF.23)

PROF.5 - Ainda não fiz nenhuma progressão, tive contato a pouco tempo com a tabela de pontuação para progressão. Isso é um outro curso que poderia ser ministrado no PROFOR, mostrar esta tabela de progressão para os professores iniciantes, como ela funciona, para que a gente possa se organizar desde quando entra, direcionar a sua carreira dentro da universidade. Mas não sei avaliar se ela é boa ou ruim. Talvez eu fizesse algumas modificações nela.

PROF.10 - Acho que não é nem explicada aos professores como são os processos, nem no PROFOR. Ainda estou tentando entender na medida em que preciso realizar as atividades...tudo ao mesmo tempo.

PROF.16 – O único pedido de progressão funcional que realizei foi a automática, ao fim do estágio probatório. Depois disso, nunca mais tive tempo nem mesmo para saber o que se avalia nas progressões. Por isso não me sinto confortável para avaliá-la.

Como podemos perceber o PROFOR¹⁰⁵ é citado como um espaço em que essa lacuna poderia ser trabalhada pois, como ele é destinado a formação continuada, mas obrigatória apenas aos professores em período probatório, possui uma série de cursos que focam suas temáticas na introdução dos professores iniciantes na estrutura da UFSC. Além dessa lacuna formativa, os professores apontam a falta de tempo como uma variável importante que dificulta a construção de uma posição mais sólida sobre seu contexto de trabalho. O que me faz entender porque muitos professores, que conhecem o instrumento de progressão, ainda assim o concebem criticamente de forma operacional e utilitarista, mas não conseguem avançar na proposição de alternativas (BAZZO, 2007).

É por isso que de acordo com 10¹⁰⁶ professores *a progressão é um processo burocrático e não formativo na vida do professor*. Como apontam as falas a seguir:

105 Devido à complexidade deste espaço de formação continuada e em serviço, optamos em não discutir neste trabalho os dados referentes ao PROFOR. Embora, de forma geral nossos dados apontem para uma dualidade em que, ao mesmo tempo que é um dos espaços burocráticos que acaba por reforçar situações de opressão e alienação sobre o ser e fazer docente na universidade, também possui possibilidades de coletivização da prática docente. No entanto, são necessários tempo e energia o que aponta para estudos e publicações futuras.

106 (PROF.7; PROF.8; PROF.9; PROF.11; PROF.12; PROF.14; PROF.17; PROF.18; PROF.22; PROF.24)

PROF.7 - Extremamente burocrática, corporativista, protecionista e não valoriza a qualidade.

PROF.9 - Lamento mas vou responder de forma nada convencional: “caça a pontinhos em atividades para progredir”. Infelizmente é a estrutura que temos e já cansei de “perder pontinhos” em protestos à tanta burocracia. Perco mais tempo preenchendo formulários inúteis muitas vezes, do que produzindo.

PROF.11 – É um processo pouco eficiente, já que tem que preencher tudo o que a gente já tem no lattes por exemplo, em novos formulários. Acredito que devia ter uma forma de extrair as informações dos sistemas já existentes.

PROF.17 – Considero que não valoriza muitas coisas que a gente faz, mas ainda assim acho que sempre fazemos muito mais pontos do que o necessário. O que me leva a crer que existe uma pressão do ambiente acadêmico que nos impulsiona doentamente, não a tabela de pontos.

PROF.22 – Lenta, Anômala e Burocrática

Nas falas percebemos que o produtivismo meritocrático (CUNHA, M. 2001) está tão incutido na cultura universitária que a burocracia não é um obstáculo à construção humana do professor, que não se sente representado no instrumento, mas um obstáculo à sua produtividade, que lhe toma o precioso tempo de produção. Portanto, a burocratização não é compreendida como um obstáculo à sua constituição humana, isso não chega inclusive a ser um problema, mas tem um sentido de ineficiência diante das exigências e demandas que, na maioria das vezes, não são questionadas pelos professores.

Além disso o Prof.17 aponta uma valorização desigual da produção. Esse posicionamento encontra consonância nos demais professores, sendo que 8¹⁰⁷ deles além de evidenciar a obrigatoriedade de exercer o tripé para progredir na carreira *revelam a pontuação diferenciada das atividades de pesquisa ensino e extensão*.

PROF.17 - Sobre a progressão para Titular parece que visa manter hierarquias e valorizar a pesquisa acima das demais dimensões.

PROF.20 - A avaliação de progressão é deficitária. A maioria dos professores progridem. Algumas atividades tem um peso muito maior do que outras

107 (PROF.6; PROF.4; PROF.14; PROF.17; PROF.19; PROF.20; PROF.21; PROF.25)

atividades no processo de progressão (por exemplo, atividades administrativas tem alta valorização).

PROF.4 – Coerente, com exceção, algumas vezes, dos pesos atribuídos para as diferentes atividades referentes ao ensino, pesquisa, extensão e administração. Deve-se considerar o talento de cada professor e exigir que todos sejam excelentes professores e profissionais que formem alunos (IC, mestrado e/ou doutorado).

A partir das falas principalmente do Prof.17 podemos perceber que o ideal regulador de pesquisador enquanto o ápice da carreira docente não só existe como ele é institucionalizado nos instrumentos de progressão de carreira valorizando de forma diferenciada a pesquisa em detrimento de outras atividades como o Ensino, apontado pelo Prof.4 ao exigir que a progressão deva também cobrar a excelência de professores (CUNHA, M. 2001; CORRÊA, et al., 2011). Além disso, podemos perceber a valorização das atividades administrativas no controle de tais hierarquias e estrutura institucional, o que explica a alta demanda e carga horária dos professores nessa atividade mesmo sem uma satisfação equivalente.

Em síntese podemos perceber uma centralidade da identidade de pesquisador empreendedor na exigência institucional. E que esta exigência supostamente demandaria uma série de condições de trabalho favoráveis que auxiliariam os professores a alcançá-la. Entretanto, será que existe um apoio institucional?

4.3.4.4. A precarização do trabalho e a saúde docente.

É buscando esta resposta que, pela questão 21, indagamos aos professores universitários, quais seriam as condições de trabalho que vivenciam na UFSC e se tais elementos são favoráveis à lógica produtivista da instituição, possibilitando uma competição justa entre seus membros? De acordo com os professores obtivemos as seguintes frequências: 7¹⁰⁸ falas que evidenciaram *condições gerais favoráveis*;

7¹⁰⁹ condições gerais razoáveis e 11¹¹⁰ condições gerais não favoráveis. Como apontam as falas a seguir:

PROF.17 - Acho que possuo boas condições de infraestrutura para a realização do meu trabalho na UFSC. Durante os primeiros anos não possuía sala de trabalho, mas já foi solucionado. É comum não termos ar condicionado funcionando no prédio. Acho a infraestrutura de salas de aula no CCB antigo esteticamente ruim e de acesso difícil, mas bem equipadas e geralmente com tudo funcionando, o que revela um cuidado da equipe gestora para nos dar condições de boas aulas.

PROF.8 - Razoáveis. Faltam algumas condições de conforto e segurança e infraestrutura, como por exemplo: cadeiras adequadas para trabalhar ao microscópio. E análises de qualidade do ar e da questão de insalubridade dos ambientes.

PROF.12 – Não, atualmente são bastante estressantes.

Como podemos perceber a maioria dos professores consideram que suas condições de trabalho são de medianas e baixas. Para justificar este posicionamento as principais problemáticas apontadas pelos professores foram: *Condições de infraestrutura ineficientes*; a relação contraditória entre a *exigências por produtividade e o baixo financiamento institucional* e as *relações interpessoais conflituosas*.

No que se refere a infraestrutura, foram relatados problemas quanto ao Ensino e a Pesquisa. A ineficiência estrutural para o Ensino foi objeto de 5¹¹¹ professores e centram-se na falta de material e equipamentos necessários às aulas práticas e teóricas. No que concerne à Pesquisa, 7¹¹² professores apontaram a falta de técnicos diante da grande demanda de trabalho e o pouco espaço, conforto e segurança para o desenvolvimento de suas pesquisas na instituição. Devido ao baixo financiamento relatam não ter materiais, principalmente reagentes nos laboratórios, sendo na maioria das vezes obrigados a utilizar os recursos obtidos com a própria pesquisa e a produção científica para financiar as atividades que o docente acredita ser relevantes à sua carreira o que

109 (PROF.3; PROF.8; PROF.9; PROF.13; PROF.18; PROF.20; PROF.25)

110 (PROF.2; PROF.5; PROF.6; PROF.7; PROF.10; PROF.12; PROF.16; PROF.19; PROF.21; PROF.22; PROF.24)

111 (PROF.2; PROF.5; PROF.14; PROF.20; PROF.22)

112 (PROF.2; PROF.4; PROF.8; PROF.9; PROF.21; PROF.21; PROF.23)

também reforça a identidade de pesquisador sobre a de professor que não conta com financiamento próprio. Como apontam as falas a seguir:

PROF.9 - Razoáveis, embora quase tudo sempre conquistado com recursos de dedicação à pesquisa.

PROF.23 - Acho que comparativamente a outras instituições são boas. Entretanto, temos que buscar individualmente a melhoria da maioria das situações, principalmente através de projetos de pesquisa.

Esta situação se reflete em nossa segunda categoria de forma que 7¹³ professores acreditam que a *instituição não está conseguindo fornecer as condições necessárias a produção e a todas as atividades por ela demandada*, exigindo um comprometimento do servidor muitas vezes pouco correspondido pela instituição. O que acaba por gerar um sentimento de abandono, desvalorização e estresse causado pelas extenuantes ações para sobreviver no competitivo espaço acadêmico das universidades operacionais.

PROF.6 - Eu acredito que 50% do nosso trabalho seja “desvio de função”. Nós estamos muitas vezes envolvidos em funções técnico-administrativas que ocupam o nosso tempo e nos desfoam das nossas obrigações primárias na universidade.

PROF.10 - Acho que são muitas atividades e com pouco ajuda dos técnicos administrativos e com falta de apoio logístico para operacionalizar coisas simples. Sinto falta de apoio financeiro para criar novas realidades na UFSC. Acredito ser algo geral para as federais, em especial neste momento de desvalorização da função pública docente.

PROF.11 - Avalio como muito boas, embora minha crítica é que gastamos muito tempo em atividades inúteis, como preenchimento de diversos formulários com as mesmas informações (lattes, notes, progressão, etc.).

PROF.12 - Há uma agenda muito caótica, pouca capacidade de prever o que vai acontecer [...] e uma sobrecarga violenta de trabalho.

PROF.16 - Avalio que estão cada vez mais precárias, tanto em relação à burocracia, à diminuição do quadro de funcionários e aumento da demanda de trabalho, quanto ao espaço físico e equipamentos, o que torna o trabalho muito mais desgastante e difícil de ser realizado.

Ao associar estas falas representativas com todas as situações de opressão e alienação pelo qual os professores perpassam durante a constituição de sua docência na universidade operacional, entendemos os motivos que os levam a acreditar concretamente que, diante de suas condições gerais de trabalho, detenham uma visão sobre sua profissionalidade pautada no desvio de função, na intensificação e excesso de trabalho que se expressa em práticas burocráticas e muitas vezes sem um sentido claro aos sujeitos, que lutam com a constante falta de tempo diante da pressa das demandas cotidianas. Como apontado pelo Prof.16, mesmo considerando o salário, relativamente alto se comparado a outras profissões do contexto brasileiro, inclusive à docência escolar, o quadro geral da docência universitária parece mesmo ser precário. Concordo com o docente tomando como parâmetro a precarização do trabalho acadêmico como uma rotina burocratizada das atividades do quadripé universitário tendo como meta última a mercantilização da educação e da ciência (BOSI, 2007).

Entretanto, não podemos pensar que este é um caso isolado do CCB, ou mesmo da UFSC, como apontam Viana e Machado (2016), o processo de exploração ao qual o profissional da educação universitária está submetido, faz parte de um processo mais amplo de precarização das condições de trabalho e da sobrecarga de trabalho principalmente em instituições públicas de ensino a fim de causar a super exploração do trabalhador e um estrangulamento da instituição diante das intencionalidades produtivistas e privatizantes do Estado burguês e do mercado privado. É nessa lógica que o pouco investimento na infraestrutura e no quadro de servidores explica boa parte o discurso fatalista de ineficiência contra a coisa pública e o esforço descomunal dos docentes para conseguir se diferenciar deste discurso pelo caminho mítico da “excelência acadêmica” que na verdade oculta o esforço pela sobrevivência na universidade.

É nesta lógica de diferenciação e de intensificação do trabalho docente associada as baixas contratações que encontramos a terceira categoria, a qual toma *as relações interpessoais como condições de trabalho condicionantes do Ser e Fazer docente*. De acordo com 5¹⁴ professores as condições de trabalho,

PROF.12 - Atualmente são bastante estressantes. Pouca valorização, mesmo

114 (PROF.12; PROF.15; PROF.17; PROF.22; PROF.25)

dos chefes imediatos quanto das esferas mais amplas da reitoria. Sobrecarga, baixa valorização das chefias e um planejamento ruim.

PROF.15 - Tenho boas condições físicas de trabalho, porém tenho enfrentado grandes desafios no reconhecimento de atividades que julgo serem de interesse para a Instituição. A Instituição não está preparada para dar um suporte pedagógico/tecnológica para uma revolução drástica nas nossas relações com a informação, produto dos últimos 20 anos. Por outro lado, apesar de vivermos em mundo imerso em informação, a nossa prática universitária continua a mesma de há 30 anos.

PROF.17 - Considero um pouco difícil as relações pessoais, apesar de nunca ter acontecido nada diretamente comigo, o clima tenso das reuniões colegiadas e as disputas constantes são desgastantes. A grande quantidade de trabalho na graduação também é algo que me consome, mais por causa da pressão em adentrar em outras atividades que fico impossibilitado. Recentemente as ameaças à precarização me afligem. Os projetos tiveram recursos cortados. Nosso salário também está ficando bastante reduzido se comparado com seis anos atrás quando ingressei na carreira.

PROF.22 - Também acredito que a falta de regulamentação referente a saúde do trabalhador na universidade é falha o que pode gerar problemas de saúde.

As falas apontam para uma situação de pouco apoio institucional e pedagógico que gera um conjunto de conflituosas relações interpessoais entre os professores, próprias de um ambiente individualista, competitivo e meritocrático. Devido às constantes pressões e opressões, o espaço acadêmico acaba causando altos níveis de estresse nos professores universitários que, como aponta o Prof.22, ainda não são objeto prioritário de preocupação da instituição, o que reforça ainda mais a lógica neoliberal do capital humano ao conceber os servidores como recurso humanos que não são insubstituíveis, uma vez que se tornam peças caras que se desgastam na maquinaria universitária e são substituídas ao serem usadas ao extremo.

O que significa coisificar o professor? Significa triturar a sua consciência e modo a impedi-lo de exercer a prática da liberdade; significa, mais especificamente, afastar a sua possibilidade de luta por uma nova concepção de vida e do homem. Amortecido o seu poder de ação libertária, seria fácil fazer permanecer a realidade idealizada [...] (SILVA, 1989, p.21)

São diversas as pressões ideológicas sobre o trabalho cotidiano docente, e as ações de fomento e políticas públicas de caráter autoritário, expressos tanto em demandas e modelos irrealistas impostas aos professores, como em diversas formas de pressão, desvalorização e desestruturação da classe docente. Tem-se aí um processo repressivo da práxis político-pedagógica do professorado (FREIRE, 2005) culminando em um movimento alienante de *auto-regulação* de práticas conservadoras e bancárias em todo o tripé universitário (ALMEIDA; PIMENTA, 2011; ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Tendo em vista que a docência universitária se caracteriza como uma complexa prática social essencialmente educativa mediada pela realidade concreta, e que por isso, é ao mesmo tempo, uma ação-reflexão-ação político-pedagógica rigorosa, criativa e subjetiva (CUNHA, 1999a; 2005a; 2006b), é cabível pensar que os gestores da educação, ciência e tecnologia que, controlam tanto as avaliações quanto à proposição de políticas públicas, concebam os professores como os profissionais que detêm os saberes necessários tanto a perpetuação, quanto ao rompimento dessa racionalidade operacional conservadora e acrítica da universidade.

Logo, para as atuais formas de produção econômica, baseadas na comercialização globalizada dos conhecimentos, na exploração de recursos humanos e na reprodução social e cultural, fica evidente a necessidade do controle conservador da docência universitária a partir da tecnocracia neoliberal. Essa determinação ideológica sobre a prática educativa, precisa primeiramente burocratizar a mente do educador transformando-o em um técnico superespecializado, mas substituível no maquinário produtivo da educação. Assim, historicamente o Estado, a partir dos interesses socioeconômicos da elite brasileira, alinhada a um imperialismo cultural, social e econômico internacional, vem oprimindo violentamente a autonomia concreta dos educadores brasileiros (VILLANI, PACA, FREITAS, 2002), lhes destituindo na e pela autonomia formal, a autoria sobre sua prática social político-pedagógica, ou seja, sobre sua profissionalidade docente.

A ideologia neoliberal institucionalizada na universidade operacional é construída perversamente para penetrar e se interiorizar na formação e na prática educativa negando aos professores enquanto seres humanos plenos, o controle de sua história profissional e intelectual. Ampliam-se assim, a partir da fragmentação entre o *ser* e o *fazer*

político-pedagógico, o controle externo (opressão) em interno (alienação) sobre a docência, sendo esta, concebida como instrumento de reprodução econômica, política e ideológica. O resultado é a perpetuação meritocrática da desigualdade, da competição e do lucro como os elementos estruturantes centrais do sistema produtivo capitalista na universidade operacional. Penso que tal dinâmica produtiva é desumana, pois nega violentamente a possibilidade do sujeito professor humanizar-se com o outro, de buscar o *Ser mais*, ou seja, de agir em um movimento coletivo de permanente busca do indivíduo em comunhão social, ética, política e cultural pelo se fazer sujeito consciente na transformação da realidade concreta (FREIRE, 2005; 2007).

A consequência é que o sujeito é separado do processo pleno de produção/criação humana, e ao apreender esse empobrecimento de si, a partir da opressão e do isolamento a favor do capital, o mesmo sujeito imerso em um imediatismo prático, é negado e se auto-nega, enquanto um ser histórico, que objetiva suas práticas futuras (COSTA, 2005). Assim, a opressão (FREIRE, 2005), e a alienação (LUKÁCS, 2010), que não podem ser apartadas de um olhar ideológico, são o *modus operandi* da ação violenta de uma elite dominante institucionalizada, que historicamente, nos mais diversos campos sociais, e com os mais engenhosos instrumentos de controle e repressão, vêm se apropriando do outro, tornando-o objeto de sua posse, restringindo o seu *fazer* e o seu *ser* para si mesmo em para *outrem* (FREIRE, 2005; LUKÁCS, 2010; HUBERMAN, 2014).

É por todas estas situações opressivas e desumanizadoras que o professor se encontra sozinho diante do autoritário mundo universitário. Entretanto, mesmo percebendo uma lógica coercitiva comum na relação entre sujeito e instituição, que fazem referência às regularidades de condições de trabalho e instrumentos concretos de controle no ambiente profissional destes professores, independente de seus departamentos e etapas da carreira, não podemos simplesmente homogeneizar tais situações (ISAIA, 2001), uma vez que cada sujeito individualizado significa sua situação existencial objetiva de uma forma específica, dependendo do nível de consciência que possui enquanto indivíduo e enquanto classe (GOLDMANN, 1980; FREIRE, 2005; 2008; BAKHTIN, 2009; LUKÁCS, 2010).

Na prática tanto a percepção, quanto o enfrentamento dos sujeitos diante de suas questões são primeiramente individuais e, portanto, muito idiossincráticas pois, enquanto pessoas constituem-se

dialeticamente no âmbito pessoal e profissional na tensão objetiva entre as forças internas e externas que vivenciam durante sua carreira docente. É tomando tais percepções individuais, cuja reflexão não alcança um olhar totalizante e coletivo é que podemos compreender as principais tensões que constituem a profissionalidade dos professores universitários, como: a) a visão do eu docente e suas problemáticas pessoais e profissionais em contraposição as problemáticas dos alunos; b) a relação entre o sentimento e a razão em suas atividades; c) o confronto entre seus valores pessoais, suas aspirações, necessidades e as possibilidades institucionais concretas e ideais; d) as relações político institucionais da e na universidade e sua relação junto a colegas de profissão; e) sua inventividade e conformismo diante das problemáticas cotidianas; f) o investimento afetivo do professor sobre seu fazer e seu desinvestimento profissional (ISAIA, 2001; CUNHA, M., 2007; 2009; PIMENTA; ALMEIDA, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

É preciso reconhecer que individualmente os professores não tem condições objetivas de transformar seu contexto, apenas sua prática, sendo necessário um olhar mais coletivo a tais questões para que de fato exista um apoio, uma reflexão e um conjunto de ações capazes de não apenas perceber os problemas a partir de múltiplos pontos de vista, como propor alternativas em igual multiplicidade. Desta forma, é como se existisse um contínuo entre dois extremos, um voltado para a individual burocratização da docência e outro centrado na emancipação coletiva da mesma tornando-a humanizadora. No primeiro extremo o professor se vê aceitando as hierarquias postas no meio profissional de forma a silenciar suas perguntas enquanto possibilidade, a fragmentar o trabalho e a construção coletiva, a sedimentar práticas individuais e isoladas dos demais professores, buscando uma autossuficiência competitiva muitas vezes confundida com autonomia que, com o tempo, se veem céticos a qualquer mudança que não seja por via de imposição hierárquica e institucional sobre os indivíduos (GUERRERO SERÓN, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Desta forma, tais professores ao sofrer a burocratização da mente oportunizada pela burocratização institucional distanciam-se tanto do outro e de seu fazer em sua cotidianidade, que já não pensam mais no porquê e no para quê deste, ao ponto de mecanizar e naturalizar o seu *o que e como* fazer, alienando-se dele, aceitando a normativa já pré-estabelecida. Na mesma medida em que se tornam profissionais e sujeitos que não possuem participação ativa na criação de sua atividade,

proletarizam-se na mera execução da mesma, tornam-se dependentes operacionais e desumanizados, pois não se percebem no outro e, portanto, não se concebem solidariamente em processo de busca por sua humanização, o que resinificaria constantemente seu *ser e fazer* docente. Tornam-se ressentidos de si e de todos os outros relacionados a sua profissão (MARCELO GARCIA, 1995; GIROUX, 1997; CUNHA, M. 1999b; 2007; FREIRE, 2005; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014; ROCHA, 2014).

No outro extremo centraliza-se a potencialidade de criação humana diante de suas condições limitantes, fundada no respeito ético, epistemológico e sensível à diversidade e a variabilidade de posições em que se impõem o dialogo verdadeiro mediado pela realidade concreta (FREIRE, 2005). Esta posição que perpassa a individualidade, mas que não se restringe a ela, é concebida enquanto um desafio coletivamente assumido e responsável pela partilha de experiências e o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os professores. Não se dicotomiza sujeito inconcluso de sua profissionalidade que, ao ser expressa por saberes político pedagógicos em sua prática cotidiana, direcionam eticamente um convite solidário à humanização de todos nela envolvidos, ou seja, se imprime a permanente busca do gênero humano por sua vocação ontológica em ser mais, na permanente busca cotidiana pelo reconhecimento da realidade e de si junto aos outros.

Nesta lógica, o desenvolvimento da profissionalidade é necessariamente pautado pela práxis, e, portanto, a solução para grande parte das tensões e enfrentamentos apresentados, e ainda desconhecidos, não estão dados, não é uma decisão apenas individual, mas um enfrentamento coletivo e solidário articulado a um projeto de universidade e de sociedade escrito por inúmeras mãos no exercício cotidiano da docência. Ação humana que, enquanto escuta, denuncia os obstáculos à humanização e anuncia as alternativas na e pela conscientização de professor, alunos, técnicos e da sociedade. Portanto, “O eu profissional constitui-se na dinâmica entre o eu individual e o eu coletivo.” (ISAIA, 2001, p.47) que não se constrói no mutismo da resignação, nem na sobreposição da fala do outro, muito menos na competição, mas no que se pode construir junto de forma coerente, rigorosa e intencional.

O eu profissional coletivo é formado pelos professores vistos como classe e pertencentes a determinadas instituições de ensino, cuja força

motriz está na noção coletiva do eu. Compreende o complexo subjetivo grupal, formado pelo eu coletivo real e o eu coletivo ideal ou oficial. As tensões experimentadas estão relacionadas com variações entre as diversas imagens que o grupo tem de si mesmo. Quando o eu ideal ou oficial sobrepuja o real, ocorre um distanciamento das experiências vividas pelo grupo, impedindo inter-relações autênticas, levando fatalmente à alienação e ao conformismo. (ISAIA, 2001, p.47)

Os desafios apontados pelos professores formadores do curso diurno de Graduação em Ciências Biológicas – Hab. licenciatura da UFSC, tem correlação aos trabalhos desenvolvidos por Andrade (*et al.* 2010) em outras instituições e põem em questão as condições concretas para enfrentá-los. De forma geral, as condições amplas de trabalho, ou seja, todos os elementos que condicionam o *ser* e o *fazer* docente, estão coadunados e não se esgotam nas questões estruturais, envolvendo toda uma cultura institucional que dificulta a mera superação pontual de algum desafio. Problemática esta que associada às intencionalidades neoliberais externas à universidade e apreendidas pela cultura institucional operacional, têm implicado na diversidade de exigências, prazos e tarefas que além de causar a intensificação do trabalho docente, vem sedimentando o isolamento profissional e afetando a trajetória profissional e o próprio professor no desenvolvimento de sua identidade para a pesquisa e não para a docência.

É nessa lógica que retomamos o isolamento e a destruição de grupos como o objetivo central ao neoliberalismo (BOURDIEU, 1992; 1998), capaz não só de desestruturar e controlar sujeitos em prol do capital, mas redefini-los enquanto entidades orgânicas prezadas ao mesmo. Desta forma, “A carreira do professor é um caminho individual, muitas vezes até concorrencial, que favorece o isolamento e a solidão. (CUNHA, M. 2001, p.88)

O conceito de solidão pedagógica proposto por Isaia e Bolzan (2007) faz referência a este processo de individualização profissional e pessoal do professor universitário como um efeito da autonomia formal e meritocrática que lhe delega a impressão de poder dentro de um espectro de competitividade e responsabilização individual que, pautado no empreendedorismo acadêmico, justifica processos de exclusão intra e interinstitucionais, sobrecarga de trabalho e obstaculiza a construção de

posições político-pedagógicas em direção a um projeto formativo coletivo de todos os sujeitos que compõem a universidade.

Para Correia e Matos (1999) essa delegação de poder é ilusória, pois mantém este centralizado nos agentes avaliadores do estado neoliberal, nutrindo uma visão de formação profissional cumulativa e individualista que, somada a ideia de capital cultural no meio acadêmico, dificilmente coabita com a proposta de uma profissionalidade solidária em permanente processo de transformação. Isso por que o outro é necessariamente o inimigo e a profissão precisa ser uma entidade fixa, justificando todo o sacrifício humano em alcançá-la plenamente. Assim cristaliza-se a solidão das diferentes esferas da vida profissional do professor universitário que para dar conta de suas atribuições e demandas sempre crescentes vê invadida sua vida pessoal pela necessidade mítica de sucesso na vida profissional (CORREIA; MATOS, 1999; ISAIA; BOLZAN, 2007).

A vida privada dos profissionais de educação é não só invadida por tempos e tarefas profissionais, que nem são pré-codificáveis nem se integram de uma forma inquestionável numa definição estável da profissão, como também tem de se subordinar aos tempos e às tarefas de uma formação profissional contínua que, de um direito reivindicado, tornou-se um suplício que, todavia, importa suportar, individualmente, para assegurar a gestão privada da carreira profissional de educação. (CORREIA; MATOS, 1999, p.19)

É um individualismo institucionalizado que condiciona a sua manutenção a partir de um voluntarismo que desde a formação meritocrática e competitiva induz a uma sedutora e alienante promessa de protagonismo e autonomia, concebendo as relações interpessoais como um meio fértil para o desenvolvimento do corporativismo acadêmico, que imobiliza a resistência e cristaliza a norma produtivista (CUNHA, M. 2010b).

Esse processo de super exploração e isolamento acaba por condicionar significativamente as condições de vida profissional, social e familiar dos professores ao ponto de afetar inclusive sua saúde física e psicológica do servidor. Muitos podem acreditar que seria exagero considerar a docência universitária como um espaço causador de tanto sofrimento humano, tendo em vista todas as benesses desta profissão.

Mas não seriam estes privilégios pagos a um preço muito alto? A este respeito é importante reverberar à voz dos professores que denunciam durante o questionário os efeitos desumanizadores de uma docência institucionalmente burocratizada.

PROF.1 - Só queria acrescentar que agora estou encarando de outra forma [docência universitária]. Deixei de absorver tanto os problemas ao meu redor, evito levar trabalho para casa, voltei a fazer outras atividades para distrair e principalmente me dar ao direito de ficar em casa sem fazer nada e não me sentir culpado por isso. Mas ainda é complicado pois somos treinados para estar conectados e atentos o tempo todo. A ser produtivos, a responder e-mails e cumprir prazos. Eu agora tento trabalhar apenas em horário comercial. O resto do tempo tento dedicar a mim e a minha família Só comecei a pensar nessas coisas quando fui diagnosticado com fibromialgia e entender (e aceitar) que não era normal sentir tanta dor no corpo e não é normal estar o tempo todo em estado de alerta ou estresse. Mas não é fácil parar, não é fácil superar a sensação de que enquanto estou aqui vendo um filme tem um colega escrevendo um artigo e “vou ficar defasada”[...] É muito difícil ter vida própria nesse meio acadêmico[...]

PROF.16 - Avaliei que, se estivesse na escola pública me tornaria uma profissional frustrada e infeliz por não ter condições para desenvolver o trabalho docente para o qual me formei durante tantos anos. Mal sabia eu que o espaço universitário já se tornou (em termos de tempo, ou de excesso de trabalho) tão extenuante quanto o espaço público escolar. Eu imaginava que, aqui, teria muito tempo para estudar, pensar, ler, propor, discutir. As tarefas burocráticas que vem na esteira do trabalho universitário acabam minando estas possibilidades. Além delas, o “produtivismo”, que não assegura qualidade nas produções, também. Neste sentido, penso que me acomodei muito com o fato de ter um (relativamente) bom salário, fixo, estabilidade e uma certa segurança – talvez sendo estas as maiores motivações para permanecer. [...] Ensinar para o ensino superior tem sido o que mais me motiva a permanecer professora universitária. É o momento que requer e estimula mais trocas com meus colegas, que me exige leitura e estudo, que me coloca a pensar, planejar, atuar, repensar. Ultimamente tem sido bem difícil manter esta rotina com relação às disciplinas, tendo em vista a excessiva carga de mil outras coisas que nos atropelam ao longo do semestre (infinitas reuniões de colegiados; infinitas participações em comissões; prestação de contas, orçamento e afins...). Confesso que quando percebo impactos destes excessos nas minhas práticas de ensino, isto faz com que me sinta extremamente culpada e frustrada. Este, para mim, deveria ser o lugar intocável de toda essa loucura e não é isso que vem acontecendo. Além disso, a falta de professores na nossa área faz com que sejamos “obrigados” a assumir cargas horárias

altíssimas, muitas vezes em disciplinas com as quais não nos identificamos.

Como podemos ver na fala do Prof16, não é trivial a situação profissional em que os professores universitários estão imersos. É preciso muito cuidado e acompanhamento pois, como aponta o Prof1, os efeitos desta desumanização e o mal-estar docente colocam os sujeitos em constante risco de saúde psicológica e física.

Diversas investigações em vários países e contextos distintos tem levantado o papel dos altos níveis de insatisfação, desmotivação, estresse e exaustão na saúde dos trabalhadores. Em especial o mal-estar docente tem sido alvo de várias pesquisas a fim de compreender os efeitos negativos das condições contemporâneas de trabalho do professor em sua saúde, como os níveis de ansiedade, depressão, insatisfação, desresponsabilização, desinvestimento e o abandono da carreira (JESUS; BITTENCOURT, 2008; SANTANA, 2011; ANDRADE; CARDOSO, 2012; COSTA, et al. 2013).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, muito em decorrência da intensificação da crise do capital da década de 1990 e o advento do neoliberalismo, o estresse ocupacional pode ser considerado uma epidemia global, caracterizando-se como o resultado de “relações complexas entre condições de trabalho, condições externas ao trabalho e características do trabalhador, nas quais a demanda das atividades excede as habilidades do trabalhador para enfrentá-las” (ANDRADE; CARDOSO, 2012, p.131).

O estresse na hora do exercício da profissão de docente, seja ele ensino básico a pós-graduação, foi tema de vários estudos, justificados pelas sequelas que vários professores apresentaram ao final de sua carreira, como, calo nas cordas vocais, problemas de coluna, alergia ao pó de giz, doenças cardiovasculares, gastrite nervosa, depressão, síndrome do pânico e outras doenças psiquiátricas.[...] Salário baixo, carga horária excessiva, falta de tempo para outras atividades, problemas de relacionamento com alunos e colegas, baixa autoestima e violência nos estabelecimentos de ensino foram os principais motivos que os próprios professores destacaram como causadores das enfermidades e sequelas (SANTANA, 2011, p.219)

O mal-estar docente, portanto, compreendido pela associação do estresse no trabalho, a insatisfação, a fadiga crônica, a exaustão emocional e à ansiedade parecem aumentar a probabilidade do desenvolvimento de uma série de doenças psíquicas e físicas do professor, que quando associadas podem ter como resposta a Síndrome de Burnout. Tal síndrome, e outros transtornos mentais e do comportamento relacionados ao trabalho, são classificados no Grupo V da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, reconhecida pela sigla CID (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems/ICD) (ANDRADE; CARDOSO, 2012). Já no Brasil, o Decreto no 3.048, de 6 de maio de 1999, reconhece o Burnout, ou síndrome do esgotamento profissional como “a sensação de estar acabado.” (COSTA, et al. 2013).

De acordo com Carlotto (2002) a severidade da Síndrome de Burnout junto a profissionais do magistério já ultrapassa aos profissionais da Saúde, outro campo cujos estressores são muito significativos. Seus sintomas geralmente são a associação da insônia, fadiga, irritabilidade, tristeza, desinteresse, apatia, angústia, tremores e inquietação (ANDRADE; CARDOSO, 2012). Assim, cria-se um estado de esgotamento físico e mental proporcionado pela carreira profissional do professor que foi negligenciada pelo trabalhador, poder público e instituições de ensino ao se naturalizar a falta de tempo devido a excessiva carga de trabalho, a ausência de estímulos diversos ao professor e ao silenciamento ou baixa participação decisória nas normativas profissionais de seu *quefazer* (SANTANA, 2011), por isso está associado a desumanização e alienação docente (CARLOTTO, 2002).

Portanto a origem da doença não está no indivíduo, mas na resposta deste a fatores externos (estressores) presentes no ambiente social laboral em pelo menos três níveis:

[...] Os fatores microsociais seriam aqueles situados dentro da atividade profissional, ou seja, comprometimento, relacionamentos profissionais, fatores de interação com os alunos e na relação com os pais pelas expectativas ao seu trabalho de docência. Os fatores intermediários envolvem as políticas institucionais, aspectos éticos, aspectos culturais do professor e dos alunos, e os

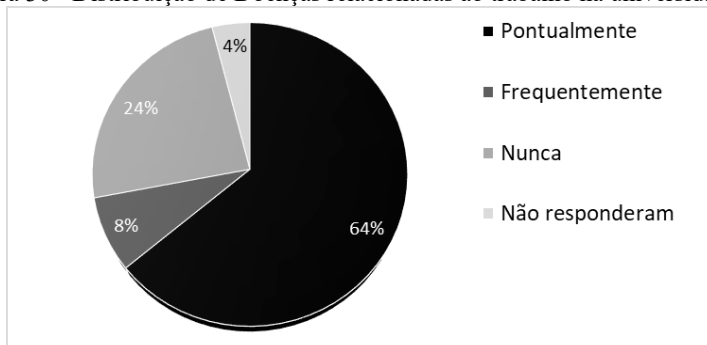
macrossociais seriam todas as forças derivadas das tendências globais e políticas governamentais, podendo ser entendidos [...] como um novo paradigma estabelecido a partir da concepção de escola como empresa enquanto prestadora de serviços. (ANDRADE; CARDOSO, 2012, p.135

Especificamente sobre a docência universitária, além do Burnout, podemos citar a pesquisa de Santana, (2011) em que se buscou compreender porque haviam um aumento de 43% de pedidos de licença médica em universidades brasileiras de professores vinculados à pós-graduação, entre 2007 e 2010 e porque, 59% dos pedidos de licença em 2010 foram justificados por problemas cardiovasculares (SANTANA, 2011)¹¹⁵. Os dados do trabalho realizado com 914 professores universitários brasileiros confirmam que devido ao excesso de trabalho, o estresse e a falta de tempo, associada a idade e ao sexo dos participantes os professores detinham um estilo de vida sedentário e por uma dieta desbalanceada, rica em carboidratos e gorduras saturadas desenvolviam as doenças cardiovasculares. O autor conseguiu relacionar, portanto, tais doenças ao esforço médio de trabalho e produção, de forma que as maiores médias de intervenções cardíacas, doenças coronarianas e os acidentes vasculares cerebrais ocorreram em docentes da pós-graduação (SANTANA, 2011).

A partir destes preocupantes dados, indagamos os professores universitários da UFSC se já haviam manifestado alguma doença ou sintoma devido ao estresse e ao excesso de esforço no trabalho. De acordo com a figura 30, percebemos que 72% dos professores declararam a ocorrência de problemas de saúde em decorrência de seu trabalho. O que vem apontando uma grande carga de trabalho sobre os professores.

115 96% dos problemas cardiovasculares do estudo foram os acidentes vasculares cerebrais (hemorragia e isquemia) e doenças coronarianas (estreitamento na artéria aorta e enfarte do miocárdio), e 4% foram aneurisma da aorta, doença cardíaca congênita, cardiomiopatia, trombose venal profunda e doença arterial periférica. (SANTANA, 2011)

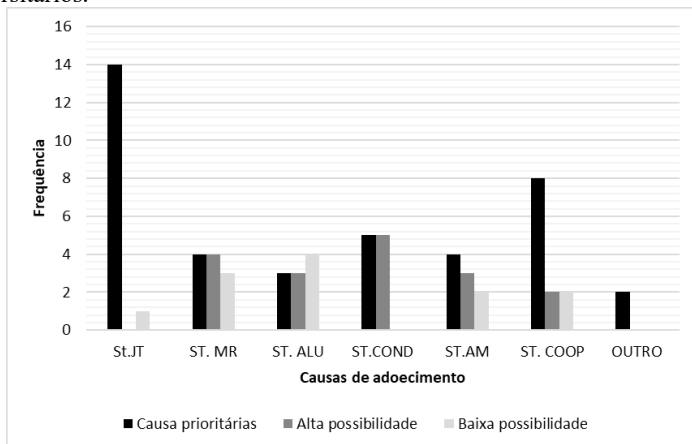
Figura 30 - Distribuição de Doenças relacionadas ao trabalho na universidade.



Fonte: Próprio autor.

A fim de especificar mais os dados questionamos os professores quais seriam as possíveis causas de suas doenças. E para tanto, elencamos algumas possibilidades como o estresse físico e mental devido à extensa jornada de trabalho (ST.JT); estresse físico devido a movimentos repetitivos (ST.MR); estresse físico e mental devido ao número elevado de alunos em cada turma (ST.ALU); estresse físico e mental devido à falta de condições apropriadas para o trabalho pedagógico (ST.COND); Estresse devido à situações de assédio moral (ST.AM); Estresse devido às relações insatisfatórias entre professores e à consequente falta de cooperação (ST.COOP) e por fim OUTRO, em que os professores poderiam especificar opções diferentes. Os resultados expressos pela figura 31 demonstram certa coerência com nossos dados ao apontar que, para os professores, as principais causas são o estresse provido da extenuante jornada de trabalho e das relações interpessoais com colegas e alunos Além deste também é alta a frequência de estresse provida da falta de condições de trabalho para o ensino.

Figura 31 - Distribuição das causas prioritárias de adoecimento dos professores universitários.



Fonte: Próprio autor.

Os professores revelam que das principais causas o excesso de trabalho estaria vinculado a necessidade de cumprir a produção científica a partir de modelo ideais de produção, pela cobrança em relação as demandas internas dos departamentos e programas de pós-graduação, além das reuniões e pela falta de sentido pedagógico dos espaços de atuação dos professores, que não compreendem porque precisam realizar determinadas funções como apontam as falas a seguir:

PROF.10 - Estresse e fadiga são constantes.

PROF.16 - Já passei por todos os outros estresses listados aqui. Nenhum deles me levou a algum adoecimento mais sério até o presente momento. Mas são estresses que nos fazem, muitas vezes, nos perguntar a o que estamos nos submetendo e porquê.

PROF.19 - Estresse devido à cobrança pela produção de publicações para credenciamento em PG, devido a falta de discussão pedagógica e curricular de alguns cursos de graduação e PG e principal e constantemente a pressão para assumir cargo administrativo.

Como podemos perceber, toda nossa análise demonstra o quanto a constituição da docência universitária de tais professores na UFSC está organicamente atrelada a teia de relações desumanizadoras e intenções neoliberais que estão postas sobre as universidades públicas

brasileiras. A constituição da universidade operacional dentro de um contexto de mercadorização da educação e da ciência só reforça a opressão cotidiana expressa na intensificação do trabalho docente, a alienação, por sua vez no isolamento competitivo e estressante que nega o reconhecimento e a solidariedade ao outro e faz com que o professor com o tempo não perceba a si mesmo. Uma lacuna de humanidade que vai se ampliando na medida em que sobrevive a carreira docente. Portanto, não é de se estranhar que o adoecimento dos professores seja uma normativa e o sonho seja simplesmente respirar, viver e conviver com familiares e amigos na esperança de uma aposentadoria (VIANA, MACHADO, 2016). A vida é sempre futura e o presente é sempre pressa diante do prazo de amanhã. Nessa lógica, penso que as palavras de Paulo Freire podem nos trazer o elemento mais importante para se atingir algum dia o inédito viável, a esperança.

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender. Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendize-las. (FREIRE, 2014b, p.102).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou realizar um movimento dialético que intenta desvelar a constituição desumanizadora da docência universitária dos professores atuantes no Curso Diurno de Graduação em Ciências Biológicas –Hab. Licenciatura da UFSC. Devido à complexidade da docência em si e do contexto em que ela ocorre, foi necessário desenvolver um dossiê que buscasse relacionar a historicidade do contexto às múltiplas intencionalidades postas sobre o *ser* e o *fazer* docente de forma a revelar situações concretas de sofrimento humano diante da opressão e alienação dos professores universitários. É a partir deste movimento de análise entre a parte e o todo que pude identificar no registro documental e na expressão docente a respeito dos múltiplos espaços de atuação na carreira universitária, a negação da práxis social político-pedagógica expressa nas diversas situações desumanizadoras em que os professores universitários são interpelados a vivenciar na universidade operacional.

A humanização é uma categoria ontológica que nos permite ter critérios para identificar a relação entre o caminhar humano no fazer de sua história e a formação permanente (FREIRE, 2005) enquanto processos de constituição do gênero humano e de seus sujeitos coletivos. O ser humano é essencialmente um ser finito, limitado e inconcluso que, a partir de sua sociabilidade e intelectualidade é capaz de ter consciência desta sua inconclusão, podendo criar alternativas as suas supostas determinações, sejam elas biológicas, sociais e culturais. É nesta lógica que somos seres histórico-sociais condicionados e não determinados evidenciando nossa potencialidade humanizadora na e pela busca do *ser mais* (FREIRE, 2005), “Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação.” (FREIRE, 2014b, p.23-24).

É nessa lógica que a Educação enquanto fenômeno humano é busca e não adaptação, como querem os defensores do *status quo*. Mas não podemos ser ingênuos, a educação bancária, formalizada nas instituições de ensino pelo Estado burguês, no geral, só alcança a superficialidade deste fenômeno, reduzindo a construção de conhecimentos e saberes da formação humana à mera transmissão mecânica de informação técnicas para o treinamento de recursos humanos. As diferenças não são só uma questão de posição teórico-metodológicas, mas são essencialmente posições ético-ontológicas. Ou

seja, posições que se legitimam na crença de que nem todos são seres comuns, dotados de um ser e fazer humano, alguns são mais humanos que outros e, portanto, demandam privilégios em detrimento da miséria alheia. É este o fundamento ético-ontológico do sistema capitalista no neoliberalismo, que aprofunda a desigualdade e reforça nas instituições estatais de ensino o fosso entre o acesso e a necessidade.

É por isso que, ao confrontar a docência universitária enquanto práxis político-pedagógica em um determinado espaço-tempo, presente nos atuais contextos institucionais neoliberais concretos, percebemos o quanto estes momentos de ação formativa se tornam limitados e limitantes para o desenvolvimento dos sujeitos enquanto intelectuais crítico-transformadores (GIROUX, 1997; GRANSCI, 1982). Esta constatação segue a premissa de que tais contextos institucionais públicos de ensino sofrem diversos condicionamentos desde limitações estruturais, físicas, até político-ideológicas, oriundas de múltiplas intencionalidades, muitas vezes externas, às instituições de ensino e aos sujeitos que nelas estão implicados no ato educativo (FREIRE, SHOR, 2011; PIMENTA; GUEDIN, 2002; GATTI, 2010; MORAES, 2009).

O que podemos observar com a história das relações concretas entre Estado, ciência e universidade é que sob o modelo de produção capitalista e o discurso salvacionista o desenvolvimento desigual da ciência e da tecnologia andam de mãos dadas à acumulação da riqueza, na mesma proporcionalidade em que cresce a miséria e a ignorância principalmente em regiões periféricas do mundo. A divisão das sociedades em classes antagônicas, a partir do instrumental estatal, impõem sobre a classe trabalhadora os direcionamentos sobre sua faculdade, ou seja, a especialização necessária às demandas do mercado de trabalho em detrimento de todas as potencialidades humanas. Obviamente que no capitalismo contemporâneo os trabalhadores se diversificam, pois, as atividades necessárias à expansão do capital também se diversificou, exigindo destes trabalhadores, tanto competências físicas, como técnicas de ação e reflexão mais intelectualizadas.

Desta forma, a fim de promover a prematura profissionalização para o mercado de trabalho e a reprodução da ideologia do controle da classe dominante, as instituições educativas de todos os níveis estão centradas na especialização técnica como uma necessidade ao desenvolvimento do capital. Apesar do discurso pedagógico idealista e falacioso de acesso ao conhecimento, o que temos na verdade é a

separação entre a teoria (idealização da realidade) da prática social (realidade cotidiana) reduzindo amplamente a potencialidade criadora que fundamenta a resistência popular.

A educação burguesa sabe bem como relacionar e reduzir a prática social, enquanto energia transformadora, ao campo técnico profissional, isso porque, o desenvolvimento da natureza social humana está condicionado ao desenvolvimento das forças produtivas (GADOTTI, 2012). Por isso a intenção de, no âmbito socioeducativo, reduzir a ação humana ao senso de prática profissional exclui qualquer dimensão que não seja a técnica.

É na tentativa de superar o reducionismo da especialização tecnicista que Marx integra na omnilateralidade do ser humano os conceitos de educação e de formação profissional. Criticando a divisão social do trabalho, que subjuga o homem à máquina, lança as bases de uma teoria que tem por finalidade o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas superando a especialização como o meio restrito de desenvolvimento humano. As faculdades do homem devem ser desenvolvidas em todos os domínios da vida social, isto é, no trabalho, na política, na economia, na cultura, no consumo (GADOTTI, 2012). Isso nos faz pensar sobre o quanto a especialização científico disciplinar presente no ES está distante do desenvolvimento pleno do ser humano.

Para Marx, a omnilateralidade não é o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas. É a criação dessas potencialidades pelo próprio homem, no trabalho. Ele concebe a educação como um fenômeno vinculado à produção social total. Não a concebe, como concebia o individualismo grego, como o desenvolvimento pessoal e competitivo de dons “naturais” individuais. A educação é um fenômeno social, portanto, produto e produtor de várias determinações sociais. (GADOTTI, 2012, p.45)

É partindo da educação como um fenômeno fundamentalmente social que podemos perceber sua concretude nas relações de humanização, como também de desumanização do ser humano pelo ser humano (FREIRE, 2005). Hoje a sociedade é dividida em classes antagonicas na luta social estruturada a partir da divisão social do

trabalho ao molde burguês. Essa situação imprime uma divisão também nos seres humanos concretos que, ao estarem separados em classes, alienam-se em sua unilateralidade. Em seu anseio por *ter* são impedidos de *ser* plenamente. Assim, a partir da diversificação e intensificação das formas de exploração do capitalismo contemporâneo, o trabalhador não dispõe de tempo livre para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, pelo contrário, afim de intensificar a exploração da mais valia, baseados na lógica do capital humano, a própria formação proposta pelo Estado, que deveria ser ética e politicamente responsável pelo desenvolvimento humano, deixa de ser direito, e passa a ser serviço, abandonando seus preceitos humanistas – ou ignorando-os – ao ser tomada por valores burgueses neoliberais. É esse Estado burguês que, ao defender a classe dominante em detrimento do proletariado, direciona sua intencionalidade à uma formação prematuramente técnica e servil, destinada exclusivamente para o desenvolvimento do capital. Portanto, com a divisão social do trabalho, às classes dominantes cabe o usufruto da super intelectualização em contraposição ao desenvolvimento nivelado e controlado das massas trabalhadoras (GADOTTI, 2012; FRIGOTTO, 1999). Assim, a cultura erudita, as artes e as ciências tornam-se propriedade das classes dominantes. É nessa lógica que concordo com Gadotti (2012) ao apontar que o reconhecimento e a elevação do nível cultural das classes trabalhadoras somente se realizarão com a conquista de sua emancipação política e a percepção da classe trabalhadora mais especializada – o professorado universitário – de sua condição de produção e reprodução do sistema desigual e desumanizador em que vivemos. É preciso que os professores universitários se percebam como sujeitos que, seduzidos pela mitológica autonomia universitária e supostas altas condições de trabalho e valorização docente, são transformados em peças caras, obsessivamente avidas a produzir até seu esgotamento.

Entretanto, não devemos aceitar essa condição sociohistórica de forma fatalista. Compartilho com Freire (2005) a esperança de um inédito viável a qual fundamentam-se práticas de resistência, mesmo dentro das estruturas institucionais mais coisificantes possíveis. Entretanto, para percebermos tanto a denúncia quanto o anúncio é preciso estarmos rigorosamente abertos a compreender com o outro a realidade em que vivemos. É nessa lógica que concordo com Santos (2012) ao apontar a necessidade de analisar o trabalho do professor universitário como uma forma de promover o dissenso diante das

condições já naturalizadas de seu *fazer e ser* docente, não apenas para desafiar o paradigma neoliberal que se impõem como pensamento único, mas principalmente para ampliar os focos de resistência a fim de resgatar “[...] o compromisso social coletivo e o devido reconhecimento dos direitos fundamentais de todo e qualquer ser humano à cidadania. (SANTOS, 2012, p.243).

É com este plano de fundo que esta tese de doutoramento objetivou *identificar e analisar as possíveis situações de opressão do fazer e da alienação do ser docente que obstaculizam a constituição de uma docência humanizadora nos professores atuantes no Curso de Graduação em Ciências Biológicas – habilitação Licenciatura da UFSC*. A partir disto os objetivos específicos foram: 1) Compreender as determinações históricas e condições sociais e institucionais da universidade pública brasileira na constituição da docência universitária; 2) Traçar um panorama geral em um dossiê sobre a formação e a atuação dos professores universitários do curso de Graduação em Ciências Biológicas – habilitação Licenciatura da UFSC; 3) Denunciar a docência universitária como um campo institucional, social e pessoal de disputa ideológica, político-pedagógica, epistemológica e ontológica na formação permanente do professor formador; 4) Analisar os limites e possibilidades para a constituição da docência humanizadora a partir das condições concretas de opressão e alienação do fazer e do ser docente na universidade.

A fim de responder a estes objetivos este trabalho buscou construir um dossiê que nos aproximasse gradativamente do contexto e dos sujeitos de pesquisa, para identificamos as problemáticas significativas que condicionam a constituição da docência universitária do professorado em atuação. De que forma a lógica do projeto de dominação pautada na historicidade da invasão e da conquista da ideologia neoliberal na universidade operacional fosse explicitada. Acredito que o instrumento pode revelar os movimentos opressivos de divisão e manipulação dos professores e os processos de alienação/invasão cultural de um produtivismo e senso comum pedagógico presente em sua formação informal, formal e atuação cotidiana na universidade. Este processo não foi então linearmente construído na subdivisão dos capítulos de forma que os objetivos específicos foram contemplados em várias passagens distintas do trabalho, tanto no que concerne aos dois primeiros capítulos teóricos quanto nos dois últimos capítulos analíticos. A fim de melhor

reconhecer tal processo vale a pena retomamos as ideias gerais de cada capítulo.

O primeiro capítulo intitulado: *O autoritarismo estatal e a constituição da universidade brasileira*, denuncia, a partir da constituição da universidade brasileira, o mito da autonomia universitária formal e não real, construída a partir dos acordos entre o autoritário Estado brasileiro, o capital e a ciência em expansão. Para tanto, buscamos na literatura estabelecer a historicidade da universidade e seus diversos modelos presentes na constituição de condições basais de desenvolvimento da tardia universidade brasileira. Além disso, buscamos compreender como os sistemas políticos nacionais, em especial durante a ditadura militar influenciada pelo imperialismo norte americano, redirecionou violentamente, com a reforma universitária, o foco da formação da elite nacional para a produção científica, tendo em vista a potencialidade desenvolvimentista da ciência para o país.

O segundo capítulo intitulado: *A mercantilização da universidade operacional: a subserviência da formação e do conhecimento à ideologia neoliberal*, busca denunciar a mudança de um modelo pautado no autoritarismo estatal, portanto político para um autoritarismo econômico global na invasão do neoliberalismo. Que a partir da Teoria do Capital Humano redirecionou as instituições de ensino para as diretrizes produtivistas e eficientistas destinadas ao treinamento de recursos humanos. É neste processo que busco traçar como que historicamente, no âmbito das políticas públicas diante da sociedade global do conhecimento, a universidade tornou-se operacional e o professorado foi fragmentado deixando de ser uma classe mais ou menos coesa, para a total individualização produtivista. Mostrando como a docência universitária foi lentamente sendo burocratizada e proletarizada como resultado da intensificação do trabalho do professor e da criação de crises identitária sobre seu Ser e Fazer docente. De forma que o mercado simbólico global passa a ser o detentor de sua vida profissional, desumanizando e super explorando os professores universitários como agentes produtores de conhecimentos de base para patentes internacionais.

O capítulo três intitulado: *Entre o ideal popular e o real operacional: problematizando o senso comum pedagógico na reprodução científico-disciplinar para a constituição da docência universitária*. Busca explorar o anúncio de uma possibilidade popular à universidade criando parâmetros para confrontar a situação da formação

de professores de Ciências e Biologia como um dos vários efeitos da constituição desumanizadora da docência universitária. De forma que possamos reconhecer a UFSC como uma universidade operacional e o quanto seus formadores estão condicionados pelo positivismo e pelo senso comum pedagógico ao ponto de conceber cursos de graduação como uma forma de reproduzir seus campos científico disciplinares, desumanizando seus alunos em prol do treinamento e seleção dos mais aptos a perpetuar a universidade produtivista. Neste capítulo busco traçar analiticamente nos documentos oficiais e nas falas representativas dos professores formadores como o curso de licenciatura passa a ser um instrumento de opressão e alienação dos professores que não reconhecem seus objetivos profissionais ao centrar sua crença no abstrato conceito de biólogo educador. Além disso buscamos denunciar o quanto a graduação em si já é um processo formativo informal que influencia a constituição desumanizadora da docência universitária.

No capítulo quatro intitulado: *A constituição desumanizadora da docência universitária: entre as lacunas formativas e o extenuante produtivismo acadêmico da universidade operacional brasileira*, busco me aproximar mais da formação formal e atuação docente na UFSC. Este capítulo analítico explora então os processos de (de)formação contidos nas pós graduações que além de alienar os estudantes em direção ao produtivismo, sedimentando o senso comum pedagógico no praticismo dos estágios de docência, impossibilitando uma formação pedagógica e epistemológica rigorosa e coerente a seu fazer formativo e científico na universidade. É por isso que na análise da atuação docente, os professores universitários têm como elemento fundamental de sua constituição o mimetismo de colegas de trabalho e professores que vivenciaram enquanto estudantes. Além disso percebemos determinações desumanizadoras e produtivistas tanto no acesso quanto na carreira docente, que induzem à um isolamento competitivo na busca de padrões ideais de produtividade e docência causando grande pressão e estresse, ao ponto de afetar a saúde física e psicológica da maioria dos professores atuantes no Curso de Ciências Biológicas Hab. Licenciatura da UFSC.

É nessa lógica que nossa hipótese inicial de que assim como os professores de Ciências da RMEF os professores universitários também sofrem um processo desumanizador estabelecido na burocratização da docência em detrimento da práxis político-pedagógica dos formadores no curso de Ciências Biológicas hab. Licenciatura da UFSC se confirmou. E além disso, pudemos refletir sobre a possibilidade de que

este processo de desumanização dos formadores em grande parte é responsável pela formação lacunar dos professores de Ciências para o enfrentamento da realidade burocratizada da escola básica.

Penso que é passível compreendermos que a constituição da docência universitária se dá através de um processo (de)formativo atrelado ao contexto informal e formal de formação e cotidiano de trabalho sócio-historicamente constituídos na universidade operacional. Processo este pautado tanto pela opressão do grupo de professores universitários, tanto em seus departamentos, cursos de graduação e programas de pós-graduação quanto por sua alienação frente a ação educativa e epistemológica. E que por sua vez, se pautam na homogeneização acrítica de suas concepções formativas e práticas de ensino e pesquisa (BRITO, 2006). É nessa lógica que se constitui uma consciência administrada sobre a docência universitária, que é ao mesmo tempo dominante e dominada a partir de um processo de autorregulação pessoal e institucional.

Os professores encontram-se em uma situação paradoxal [...] hoje os professores e a profissionalização docente estão presos em um triângulo de interesses e imposições concomitantes: 1) ser catalizadores da sociedade do conhecimento e de toda a oportunidade e prosperidade que ela promete trazer; 2) ser elemento de resistência à sociedade do conhecimento e a todos os riscos e ameaças à igualdade, à comunidade e à vida pública; 3) ser vítimas da sociedade do conhecimento em um mundo onde o aumento das expectativas em relação a educação é contrabalanceada com soluções padronizadas, oferecidas com custo mínimo. Essas três vertentes e seus efeitos modelam a luta a respeito do que se considera como profissionalismo, do que significa ser profissional e da própria viabilidade do ensino como uma profissão na era da informação. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.188)

Nesse modelo desumanizador de *ser* e *fazer* docente, o professor universitário é, ao mesmo tempo, a vítima e o algoz de sua contraditória condição existencial que para sobreviver na instituição e

grupo social em que participa, a partir de vários níveis de consciência sobre si, seu trabalho e seu contexto concreto, desaparecesse no meio social, simbólico e produtivo condicionante da universidade, adaptando-se ideologicamente às demandas externas que lhes são impostas e naturalizadas pela instituição já para ele cristalizada, ao ponto de tornar-se o próprio defensor deste modelo. E é justamente na consciência apartada da autonomia que podemos perceber uma unidade sobre a ação docente institucionalizada em todos os níveis de ensino, que como semi-profissão está à mercê de um Estado neoliberal burguês.

Na ascensão do capital, homens e mulheres não se reconhecem mais em sua atividade social. O trabalhador, imerso na ideologia do capital deixa de ter controle sobre sua própria objetividade, perdendo assim, o direito sobre si próprio (MARX; ENGEALS, 1984 apud. LIMA, 2007). Assim, há uma coerção desumanizadora da subjetividade presente na generidade humana, provida da dominação ideológica neoliberal, que isolam e silenciam o sujeito, alienando sua consciência sobre o mundo. Um mundo que lhe é estranho, que lhe foi apartado durante a constituição da docência universitária. Por essa característica, a desumanização ocorre na medida em que o professor é impossibilitado de exercer fundamentalmente sua atividade enquanto ser social e humano, ou seja, sua práxis. Logo, “[...] quanto mais o homem constrói um mundo enriquecido materialmente, tanto mais ele produz um espírito humano miserável.” (LIMA, 2007, p.3), pois este mundo produzido mecanicamente lhe é estranho. Desta forma a constituição da docência universitária destaca o professor de seu gênero humano o coisificando e o estranhando da humanidade.

O estranhamento se estabelece em situações que o sujeito coletivo é alienado diante das imposições ideológicas dominantes. “Nesta circunstância, a alienação em cada ato laborativo retroage sobre o indivíduo como opressão e perda de si mesmo.” (COSTA, 2005, p5.). Essa opressão no mundo interior do indivíduo o pressiona a agir mecanicamente na direção alienante perante a realidade em que este sujeito está inserido, tornando condicionantes em determinantes (COSTA, 2005; TASSIGNY, 2004; LUKÁCS, 2010). Esses determinismos, ao serem interiorizados pelo sujeito, são auto impostos, orientados a partir de ideologias dominantes e historicamente determinadas por uma elite opressora seja na instituição ou fora dela. É importante relatar que esse mecanismo interno e alienante do indivíduo não é a única forma de controle, mas o resultado da naturalização da opressão ativa e externa, que de fato categoriza e condiciona a existência

dos indivíduos, determinando suas práticas na valorização meritocrática e violenta dos sujeitos, destacando pelo privilégio os professores pesquisadores modelo diante da massa desvalorizada em busca de ascensão. A partir do isolamento, da opressão e da alienação, a diversidade de sentidos e atitudes dos professores universitários sobre a realidade concreta em que atuam, cria uma consciência ingênua e fatalista pautada na ilusão da falta de alternativas sobre sua própria docência, seus saberes e seus contextos de ensino enxergando os modelos idealistas como a única alternativa. Ocultam-se os verdadeiros problemas naturalizando a situação existencial de desumanização dos professores em prol de uma cadeia formativa de trabalhadores dosséis a estrutura de dominação e aptos a ampliar a produtividade do capital simbólico global.

Assim, no que se refere ao tema da docência, o educador se torna incapaz de produzir sentidos diferentes dos já pré-concebidos por seus dominadores. Esse cabresto ideológico é instaurado a partir da opressão e alienação imposta na tradição institucional operacional da universidade, que induz e amplia as situações-limite à ação humanizadora.

As situações-limite são formas de consciência e de atuação social simplistas e limitadas, que são ideologicamente e violentamente determinadas pelas intencionalidades dominantes em ocultar objetivamente a realidade opressora. Desta forma, os indivíduos se encontram aderidos a tais situações, impossibilitados de separar-se delas, mesmo que estas os neguem enquanto sujeito plenos (FREIRE, 2005; 2008). “Neste caso os temas (aqui relacionados à docência) apresentam-se encobertos pelas “situações-limite” [...] como se fossem determinantes históricas esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se.” (FREIRE, 2005, p.108).

Enquanto a opressão e a consciência alienada que os educadores tem sobre sua prática não forem percebidas e apreendidas como temas de reflexão crítica (RIGOLON, 2008), os educadores, mesmo sofrendo com os obstáculos impostos pelas situações-limite, não conseguirão realizar seus atos-limite, ou seja, a autêntica tarefa crítica de perceber-se concretamente, transformar e superar tais condicionantes, gestando novas possibilidades de ação e reflexão na dinâmica social educativa.

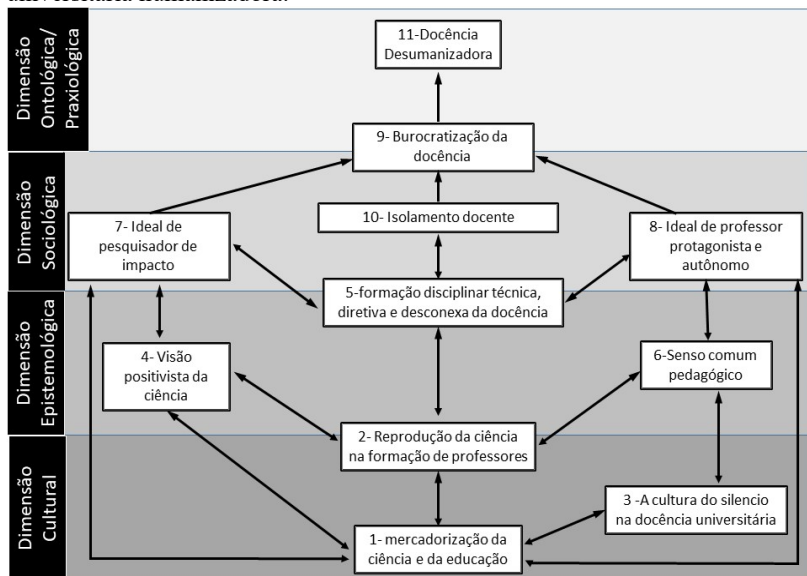
Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o

ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações limite” [...] No momento mesmo que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras aos homens, que incidem sobre elas através de [...] “atos-limites” – aqueles que se dirigem à superação e a negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva. [...] Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limite”. Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros “atos-limite” dos homens. Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente se dão as “situações limites”. (FREIRE, 2005, p.104-105)

Considerando a multiplicidade das dimensões em que se dá a constituição desumanizadora da docência universitária, foi possível a partir dos achados da tese sistematizar 11 possíveis situações-limites à docência universitária humanizadora, expressas na figura 32. São elas: 1) Mercantilização da ciência e da educação; 2) Reprodução da ciência na formação de professores; 3) A cultura do silêncio na docência universitária; 4) A visão positivista da ciência; 5) Formação disciplinar, técnica, diretiva e desconexa da docência; 6) Senso Comum pedagógico; 7) Ideal de pesquisador de impacto; 8) Ideal de professor protagonista e autônomo; 9) Burocratização da docência; 10) isolamento docente; 11) docência desumanizadora. Apesar de tais situações-limites estarem ocultando e condicionando a docência universitária em toda a multiplicidade de espaços de formação e atuações que analisamos, elas não representam a totalidade de situações existenciais possíveis a estes sujeitos, o que demandará maiores estudos em quantidade e profundidade a fim de validá-las.

Entretanto, o que é importante é que tais situações existenciais podem ser orientadas a um olhar problematizador sobre o mundo, que ao unir discussões sobre seus contextos concretos podem mediar a conscientização, ou seja, tornam-se elementos concretos destacados do mundo em cambiante para uma maior compreensão dos sujeitos que vivem nele, forçando-os a se verem também como elementos em permanente transformação social. Nessa perspectiva o ser mais, que nos propomos a sempre suscitar, é antagônico a operacionalidade da racionalidade neoliberal contemporânea, pois esta é conservadora, no sentido mais estrito da palavra impedindo, de forma desigual (GIROUX, 1997), que os sujeitos se desenvolvam plenamente em prol da generidade humana (LUKÁCS, 2010; 2012; 2013; FREIRE; 2011). A incoerência está na percepção mercadológica de que os sujeitos são força de trabalho estagnada, limitada e explorável e não sujeitos plenos que, a partir de seu movimento na história, vêm permanentemente se constituindo na vida material.

Figura 32 - Representação multidimensional das situações limites à docência universitária humanizadora.



Em uma sociedade humanizadora busca-se potencialmente desenvolver o sujeito em suas múltiplas e diversas dimensões, fazendo-se necessário o processo dialético de produção de conhecimentos e de bens materiais e simbólicos de usufruto coletivo. Entretanto, nossa atual sociedade burguesa, concebe a produção, laborativa ou social como um processo fragmentado e tolhido dos sujeitos que produzem, negando inclusive o acesso ao fruto desta produção, a partir da expropriação, apropriação e determinação de sua força de trabalho. A produção é reduzida a uma relação de troca e venda que objetiva o lucro e não o desenvolvimento humano democrático, ético e igualitário (MARX; ENGELS 2001; SEVERINO, 2007; FREIRE, 2007, 2011). Nessa lógica, é preciso não apenas parar a roda vida que esmaga sonhos e mentes de professores e alunos, é preciso construir uma universidade popular pautada na decisão de negar as demandas neoliberais postas, e fazer emergir a verdadeira autonomia universitária pautada na democratização real do conhecimento e da ciência a serviço do outro. Assumir a docência universitária como uma ação complexa requer saberes disciplinares culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos de várias matrizes epistemológicas que não estão dadas (CUNHA, M., 2010c). É por isso que é preciso criar a docência humanizadora como um elemento que não só articula o quadripé universitário, mas que devolva a dignidade humana a todos os sujeitos a ela associados.

Para tanto, inspirado no referencial de Paulo Freire (2005; 2007) e Cunha (2010c) incluí na multidimensionalidade da docência universitária a habilidade de articular o ensino com a pesquisa tendo no *processo formativo* do graduando e do pesquisador o eixo centralizador das atividades docentes, de forma a sempre construir sócio historicamente um conhecimento na ciência ou em sala de aula aberto a indagação sobre os objetos de estudo e ao próprio conhecimento, ambos mediados pelo mundo concreto. Um mundo sempre concebido de forma multidisciplinar em permanente estado de construção histórica.

A habilidade de *reconhecer o outro*, e, portanto, de estabelecer eticamente um processo de escuta sensível deste para que o professor universitário possa, a partir do diálogo epistemológico, compreender-se politicamente contextualizado junto aos seus alunos, a instituição e a sociedade como um agente de transformação social. Ou seja, é preciso que desenvolva uma leitura do mundo para posteriormente transformá-lo. Fato este que é obstaculizado no histórico isolamento da universidade brasileira frente a sociedade que a sustenta. Isso remete a

necessidade de superar o discurso, assistencialista e libertador, muito presente nas justificativas das ações universitárias extensionistas e formativas ainda muito restritas a própria universidade. É necessário tomar pedagogicamente e epistemologicamente a extensão e o ensino como fonte de produção de novos saberes gestados na interculturalidade do meio acadêmico e do meio extra acadêmico.

Na organicidade e *coerência entre a teoria e a prática*, de construir com o outro uma ação-reflexão-ação que, na articulação entre a totalidade e a localidade sociohistórica, é capaz de construir colaborativamente nos cursos de formação na graduação e pós-graduação a profissionalidade ético-crítica sensível a causa popular como o meio para se idealizar e implementar processos de superação da realidade desigual e injusta em que vive o povo brasileiro. O que nos remete a necessidade do *reconhecer a importância do diálogo no trabalho coletivo e colaborativo* para os processos de resistência e transformação frente a competições individuais, as burocracias institucionais, as lacunas formativas, e as imposições políticas das avaliações externas, construindo sensível e democraticamente *a autonomia universitária concreta como um princípio basilar da docência universitária*, expressa em toda a dimensionalidade do quadripé universitário.

E por fim *no amplo conhecimento da estrutura de sua matéria de ensino colocando seu campo disciplinar a serviço de um processo formativo coerente*, de forma a valorizar o que dele é essencial e o que é apenas complementar ao projeto de formação coletivamente acordado. Conhecimento científico-disciplinar que precisa estar sempre em articulação orgânica aos conhecimentos científicos de referência pedagógica para melhor objetivar e implementar ações contextualizadas de ensino e avaliação que possibilitem a aprendizagem significativa dos estudantes aspirantes a formação superior de terceiro e quarto grau.

Assim, penso que a docência universitária de fato se torna uma ação complexa, mas problematizadora direcionada a um devir humano e não um amontoado de práticas de pesquisa, ensino e extensão determinadas, fragmentadas e burocratizadas por múltiplas intencionalidades constituindo-se em processo de desumanização de todos os agentes a ela associados. É preciso objetivar e implementar uma transição em que a docência passa a ser humanizadora. Uma ação-reflexão-ação instituída no processo de co-construção do sujeito professor dialógicamente na e com a sociedade brasileira e que,

portanto, não pode estar aparte da contribuição de outras instituições e agentes, como a própria escola básica e seus professores. Somente assim o projeto de silenciamento e desumanização sobre os docentes, nos mais diversos níveis de ensino, pode ser enfrentado ao ponto de humanizar o sujeito coletivo. Um sujeito que como intelectual orgânico na universidade e fora dela, produz nas suas diversas atividades sua posição humanizadora de luta e resistência por um mundo mais justo para todos. Enfim, um verdadeiro educador dotado de projeto social e formativo, capaz de se expressar político-pedagógicamente em direção a este inédito viável (FREIRE, 1962).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Orgs.). **Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.
- ALARCÃO, I. Ser Professor Reflexivo. In: ALARCÃO, I (org). **Formação reflexiva de Professores, Estratégias e supervisão**. Porto Editora: Porto, 1996.
- ALBERTON, N. C. **Compreensões a respeito do corpo humano apresentadas pelos estudantes do curso noturno de ciências biológicas** - habilitação: licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em Ciências Biológicas do Centro de Ciências Biológicas - UFSC, 2017.
- ALMEIDA, M. I. **Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 165-176, 2004.
- ALMEIDA, M. I. Formação Contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In. Ministério da Educação. **Formação contínua de professores**. Boletim 13, agosto de 2005.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino superior: desafios e políticas institucionais**. Ed. Cortez : São Paulo, 2012.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G.A. Construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org). **Pedagogia universitária: caminhos para uma formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo. Pioneira. 1998
- ALTBACH, P. G. **O que conta para a produtividade acadêmica nas universidades de pesquisa?** Ensino superior: Unicamp, International Higher Education | 79. 2015. Acesso em: 01/03/2016. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/o-que-conta-para-a-produtividade-academica-nas-universidades-de-pesquisaj>
- AMARAL, N. C. Crise no financiamento das instituições federais de ensino superior. In: TRINDADE H. (Org.) **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. 2ª ed. Editora Vozes: Petrópolis. 2000.

ANASTASIOU, L. D. G. C. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, M. I. (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP.: Papiros. 2007.

ANASTASIOU, L. D. G. C.. Ensinar, aprender, apreender e processos de aprendizagem. In: ANASTASIOU, L. D. G. C.; PESSATE, A. L. **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2012.

ANFOPE. **Documentos Finais dos VI Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação de profissionais da educação**. 1992.

ANFOPE. **Documentos Finais dos VII Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação de profissionais da educação**. 1994.

ANFOPE. **Documentos Finais dos VIII Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação de profissionais da educação**. 1996.

ANFOPE. **Documentos Finais dos IX Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação de profissionais da educação**. 1998.

[ANDRADE, P. S.; CARDOSO, T. A. O.](#) **Prazer e dor na docência**: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. Saúde soc. [online]. vol.21, n.1, 2012.

ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3. 2010.

ANDRÉ, M. et al. **Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças**. ANPED. 2010.

ANDRADE, E. C. P. Uma proposta de discussão, entrelaçando o professor como ser humano e o trabalho docente como ação sociocultural. **II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Valinhos-SP, 1999.

ANDRADE, E. P.; et al, **A dimensão prática na formação inicial docente em ciências biológicas e em história**: modelos formativos em disputa. Ensino em Re-Vista, 12 (1). 2009.

ANTUNES, R. **A Dialética do Trabalho**: escritos de Marx e Engels. Expressão Popular : São Paulo, 2004

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e gênero. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, M. W. Se avaliar professor é a resposta, qual é a pergunta? In: CUNHA, M. (org). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP.: Papiros. 1999.

- APPLE, M. W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, v.2, n.1, 2002.
- APPLE, M. W. **Ideologia y Currículo**. Madri : Ediciones Akal, 2008.
- APPLE, M. W. Paulo Freire, critical pedagogy and the tasks of the critical scholar/activist. **Revista e-currículum**, São Paulo, v.7 n.3. 2011.
- APOLINÁRIO, J. A. F. Freire leitor de Marx: breve exame de alguns pressupostos da Educação Popular. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** – RESAFE. Número 22: mai-out/2014
- ARAÚJO, J. C. S. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In: VEIGA, I. P. A. C.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs). **Pedagogia Universitária: A aula em foco**. 3ª ed. Campinas SP: Papirus, 2000.
- ARAÚJO, R. S.; VIANNA, D. M. A Carência de Professores de Ciências e Matemática na educação básica e a ampliação das vagas no ensino Superior. **Ciência e Educação**, v.17, n.4, 2011.
- ASTOLFI, J., DEVELAY, M. A. **Didática das Ciências**. 13º ed. Campinas SP: Papirus, 2009.
- AULER, D; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica Para quê?. Ensaio - **Pesquisa em Educação em Ciências**, V.3,n.1, jun.2001.
- AYDENIZ, M.; HODGE, L. L. **Is it dichotomy or tension: I am a scientist. No, wait! I am a teacher!**, [Cultural Studies of Science Education](#), Springer. v. 6, n,1, 2011
- AYRES, A. C. M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação dos professores de Biologia como território contestado. In: MARANDINO et. al (org.). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói : EdUFF, 2005.
- AYRES, A. C. M.; SELLES, S. E. História da formação de professores: diálogos com a disciplina escolar Ciências no ensino fundamental. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p.95-107, 2012.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Banco Mundial. Washington, 1995, p.1-16.
- BALZAN, N. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, Papirus, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1979.
- BARNETT, R. **Claves para entender la universidad em uma era de supercomplejidad**. Girona: Pomares, 2002.

- BARROCO, M. L. S. **Barbárie e neoconservadorismo**: os desafios do projeto ético-político. *Serv. Soc. Soc.*, n.106, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. tradução: Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 13. ed. HUCITEC: São Paulo. 2009.
- BAZZO, V. L. **Constituição da Profissionalidade Docente na Educação Superior: desafios e possibilidades**. Tese apresentada ao PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina. 2007.
- BECHI, D. Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. **Acta Scientiarum. Educação**, Maringa, v.33, n.1, 2011
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, v.19, n.1, 1994.
- BEISIEGEL, C. R. Educação popular e Ensino superior em Paulo Freire. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e104010, 2018.
- BIANCHETTI, L.; ZUIN, A. A. S. O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de pesquisa administrada. **Educação em Revista**. v.28, n.3, 2012.
- BICUDO, M. A. V.; SILVA JR., C. (Org.). **Formação do Educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade - 3 v. São Paulo: UNESP, 1996.
- BID. Ensino Superior na América Latina e no Caribe; um documento estratégico. Departamento de Programas Sociais e Desenvolvimento Sustentado. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1996. Apud. CHAUI, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: editora UNESP, 2001.
- BOITO Jr. A. TOLEDO. C. N. (orgs). Educação, Violência simbólica, Capitais (Cultural e Social) e Destino. **Marxismo e Ciências humanas**. São Paulo: Xamã. 297-310. 2003.
- BOLZAN, D. P. V.; AUSTRIA, V. C.; LENZ, N. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 1, 2010.
- BORGES, R. M. R. **A natureza do conhecimento científico e a educação em ciências**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação.1991.
- BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, 2007.

- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org). Pierre Bourdieu: **Sociologia**. São Paulo : Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Sergio Micelli (org.), 3 ed., Coleção Estudos, Editora Perspectiva, São Paulo, 1992
- BOURDIEU, P. **A Essência do Neoliberalismo**. Le Monde Diplomatique. Maio de 1998.
- BRANDO, F. R.; CALDEIRA, A. M. A. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 15, n. 1, p. 155-173, 2009.
- BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK. D. R. **Pesquisa Participante: O saber da partilha**. 2ªed. Aparecida SP: Idéias& Letras, 2006.
- BRANDÃO, C. R.; STRECK. D. R. **Pesquisa Participante: O saber da partilha**. 2ªed. Aparecida SP: Ideias & Letras, 2006.
- BRASIL. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Lei da Reforma Universitária. 1968.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. DOU de 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. MEC. 1993. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC. 1993
- BRASIL. MEC/SESu. 1994. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras/MEC/SESu**. Brasília: SESu, 1994a.
- BRASIL. **Leis nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994b**. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. Brasília, 1994.
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**, DF, 1995.
- BRASIL. **Decreto Nº 2.026 de 20 de outubro de 1996**. Presidência da República. Brasília .1996a.
- BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. D. O. U. de 23 de dezembro de 1996b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Decreto Nº 2.306, de 10 de agosto de 1997**. Presidência da República. Brasília.1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 03 de 5 de outubro de 1999**. Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Casa Civil, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 1.301/2001, de 06 de novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 07 dez. 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001, de 08 de maio de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 18 jan. 2002.

BRASIL. **Decreto Nº5.205/2004, de 14 setembro de 2004**. Presidência da República. Brasília .2004a.

BRASIL. Leis do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. [Lei N 10.861, de 14 de abril de 2004](#). . D. O. U. de 15 de abril de 2004b.

BRASIL. Leis da Inovação tecnológica. [Lei N 10.973, DE 2 de dezembro de 2004](#). . D. O. U. de 03 de dezembro de 2004c.

BRASIL. Lei que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Lei Nº 11.079/2004 de 30 de dezembro de 2004**. D.O.U. de 31. De dezembro de 2004d.

BRASIL. Lei que institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. [Lei N 11.096 de 13 de janeiro de 2005](#). D. O. U. de 14 de janeiro de 2005a.

BRASIL. **Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Presidência da República. Brasília .2005b.

BRASIL. Formação contínua de professores. Salto para o futuro/ Tv Escola/ **Ministério da Educação Boletim 13**. Ago./2005c.

BRASIL. **Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Presidência da República. Brasília .2006a.

BRASIL. **Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Presidência da República. Brasília .2006b.

BRASIL. **Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Presidência da República. Brasília .2007a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria. **Sistema de acompanhamento de processos das instituições de ensino superior. 2007b**. Atualizado em 05/06/2007. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>. Acesso em 11 de setembro de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PNPG 2011-2020**, v. 1, Brasília, DF : CAPES, 2010

BRASIL. **Lei Nº 12.618 de 30 de abril de 2012** que institui o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais titulares de cargo efetivo. D. O. U. de 02 de maio de 2012a.

BRASIL. **Lei Nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012** que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior. D. O. U. de 31 de dezembro de 2012b.

BRASIL. **Indicadores Financeiros Educacionais. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Brasília, 2013. Disponível em:

<http://inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais> Acesso em 06 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Censo da educação superior 2013: resumo técnico**. –: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).Brasília, 2015. Disponível em:http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf Acesso em 06 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias. 2014a.

BRASIL. **Indicadores Financeiros Educacionais. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais> Acesso em 06 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Lei 13.183, de 04 de novembro de 2015**. Estabelece dentre outras questões a regra de inscrição no regime de previdência complementar dos servidores públicos federais titulares de cargo efetivo. D. O. U. de 05 de novembro de 2015.

BRITO, T. T. R. **A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia**: percorrendo caminhos e encontrando representações'. Mestrado em Educação - Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

BRITO, T. T. R. **O ciclo de vida profissional dos professores da Universidade Federal de Uberlândia**: trajetórias, carreira e trabalho no Instituto de Biologia'. Doutorado em Educação - Universidade Federal de Uberlândia. 2011.

BROILO, C. L. *et al.* A formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In: CUNHA, M. I. **Trajetoórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CALVALCANTE, M. S. A. O. O Sujeito responsivo/ativo em Bakhtin e Lukács. Anais do II SEAD - **Seminário de Estudos em Análise do Discurso** [recurso eletrônico] – Porto Alegre : UFRGS , 2005.

CAPES. **Portaria 76 de 14 de abril de 2010**. Aprova novo regulamento do Programa de demanda social – DS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

CARLOS, L. C. et al. Um lugar na formação de professores do ensino superior: estagio docência. In: CUNHA, M. I. **Trajetoórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CARLOTTO, M. S. A. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, 2002.

CARVALHO, A. M. P., GIL-PÉRES, D. **Formação de professores de Ciências**: tendências e inovações. São Paulo: Cortez. 1993.

CASSIANI, S. et al. **Lugares, sujeitos e conhecimentos**: a prática docente universitária. Editora da UFSC. Florianópolis, 2008.

CASSIANI, S.; COSTA, A. Alguns limites e possibilidades no trabalho com professores universitários: focando o programa PROFOR-UFSC. In: CASSIANI, S. *et al.* **Lugares, sujeitos e conhecimentos**: a prática docente universitária. Editora da UFSC. Florianópolis, 2008.

CASSIANI, S.; LINSINGEN, I. V. **Formação inicial de professores de Ciências**: perspectiva discursiva na educação CTS. Editora UFPR. Educar, Curitiba, n. 34, p. 127-147, 2009.

CASTANHO, M. E. Pesquisa em Pedagogia universitária. In: CUNHA, M. I. (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP.: Papiros. 2007.

- CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE H. (Org.) **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. 2ª ed. Editora Vozes: Petrópolis. 2000.
- CHAPANI, D.T. Políticas de formação de professores o Brasil no contexto da globalização. **GONDOLA**, v.9, n.1, 2014.
- CHAUÍ, M. A universidade em Ruínas. In:TRINDADE, H. (org) **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Editora Vozes. 2. ed. Petrópolis. 2000.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: editora UNESP, 2001.
- CHAUÍ, M. **O que é democracia**. Aula Magna do curso "Como lidar com os efeitos psicossociais da violência?", organizado pelo CERP-SC (Centro de Estudos em Reparação Psíquica de Santa Catarina. Instituto APOA. Projeto da Comissão de Anistia do Ministério em agosto de 2016a.
- CHAUÍ, M. Sociedade brasileira: violência e autoritarismo por todos os lados. Fevereiro- 2016 **CULT**, Revista Brasileira de Cultura, n.º 209, ano 19. São Paulo: Editora Bregantini, 2016b.
- CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** Editora brasiliense, 1993.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e Sociais**. 6ª ed. São Paulo, Cortez. 1995.
- CRUZ, R. M; LEMOS, J. C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivivência** Ano XVII, n. 24, P. 59-80 Jun./2005.
- CRUZ, E. P.; BARZANO, M. A. L. Saberes docentes: um olhar para uma dimensão não exigida nas trajetórias de professores-pesquisadores do curso de licenciatura em ciências biológicas. **Investigações em Ensino de Ciências** – V19(1), 2014.
- COLLINS, H.; PINCH, T. **O Golem: o que você deveria saber sobre ciência**. São Paulo, Unesp. 2003.
- CONTRERAS, J. A **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORREIA, J. A.; MATOS, M. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: CUNHA, M. (org). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP.: Papiros. 1999.
- CORRÊA, A. K. et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: In: PIMENTA, S. G.;

ALMEIDA, M. I. (Org). **Pedagogia universitária: caminhos para uma formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

CORONADO, M, H.; GARCIA, B. F. **La formación de profesores para la educación superior: antecedentes y propuestas**. Educación Química, 1994.

CORTELA, B. S. C.; NARDI, R.. A elaboração de uma estrutura curricular e a formação de professores de física: as intenções legais, os processos de operacionalização, os discursos dos formadores e suas práticas docentes. In: BASTOS, F.; NARDI, R. **Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências: Contribuições da pesquisa na área**. São Paulo: Escrituras, 2008. p. 33 - 51.

COSTA, M. H. M. A categoria da alienação na trajetória intelectual de Lukács: De História e Consciência de Classe à Ontologia do Ser social. **4º Colóquio Marx e Engels do Centro de Estudos Marxistas - UNICAMP**. Belo Horizonte, junho de 2005.

COSTA, L. S. T. et al. Prevalência da Síndrome de Burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros. **Psicol. Reflex. Crit.** vol.26 n.4. Porto Alegre. 2013.

CUNHA, L. A Cátedra universitária no Brasil: Persistência mudança e desaparecimento. GT: Educação e Trabalho – **18º Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu 1994.

CUNHA, L. A. Reforma universitária em crise: gestão estrutura e território. In: TRINDADE H. (Org.) **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. 2ª ed. Editora Vozes: Petrópolis. 2000a.

CUNHA, L. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteiras em movimento? In: TRINDADE H. (Org.) **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. 2ª ed. Editora Vozes: Petrópolis. 2000b.

CUNHA, L. **A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia a Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp. 2007a

CUNHA, L. **A Universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp. 2007b

CUNHA, L. **A Universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp. 2007c

CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexão da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. **Educación Superior y Sociedad**, v. 9, nº.1, 1998.

- CUNHA, M. I. (org). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP.: Papiros. 1999a.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: Contradições e perspectivas. In: CUNHA, M. I. (org). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP.: Papiros. 1999b
- CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI (org) **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**, 2ed. Brasília : Plano editora, 2001.
- CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, v. 27, n. 54, 2004.
- CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. Ed. – Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005a.
- CUNHA, M. I. (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.
- CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista brasileira de educação**. Anped. V.11 n.32, 2006a
- CUNHA, M. I. (coord) **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. FAPERGS/CNPq. 2006b
- CUNHA, M. I. (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP.: Papiros. 2007a.
- CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP.: Papiros. 2007b.
- CUNHA, M. I. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (orgs). **Pedagogia universitária e desafio profissional docente**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2009.
- CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010a.
- CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010b.
- CUNHA, M. I. A educação superior e o campo de Pedagogia Universitária: legitimidades e desafios. In: CUNHA, M. I. **Trajetórias e**

lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010c.

CUNHA, M. I. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação** Educação e Pesquisa, vol. 39, n. 3, 2013.

DA SILVA, R. M. G. & SCHNETZLER, R. P. Constituição de Professores Universitários de disciplinas sobre ensino de química. **Quím. Nova** 28(6): 1123-1133. 2005.

DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**. v. 32, n. 2, 2010.

DELIZOICOV, D. Pesquisa em ensino de ciências como ciências humanas aplicadas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, 21(2),145-175. 2004.

DELIZOICOV, D. Resultados da pesquisa em ensino de Ciências: comunicação ou extensão? **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, 22 (3), 364-378. 2005.

DELIZOICOV, D. Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**, vol. 5, n. 2, 2006.

DELIZOICOV, D. La Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.1, n.2, p.37-62, 2008

DELIZOICOV, D. Docência no Ensino Superior e a potencialização da Pesquisa em Educação em Ciências. In: GARCIA, N. N. M., et al. **A Pesquisa em Ensino de Física e a Sala de Aula: Articulações Necessárias**. 1. ed. São Paulo: Editora da SBF, v. 1, 2010. p. 215-226.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M., **Ensino de Ciências: Fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIZ, A. A.; PIERSON, A. H. C.. A docência universitária - um caminho para trilhar. In: **Atas do XIV Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**, Maresias/SP, 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2.ed., 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, V. 36, n.2, 2011.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.
- DOMÉNECH, B. D. (1995). Introduccion al síndrome “burnout” en profesores y maestros y su abordaje terapeutico. **Psicologia Educativa**, 1, 1, 1-16.
- DOTTA, L. T.; LOPES, A.; GIOVANNI, L. M. Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. **Perspectiva**, v.29, n.2, 2011.
- ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. In: **Teoria e Educação**, n.4, Porto Alegre, 1991.
- ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. IN: CUNHA, M. I. (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP.: Papiros. 2007
- FÁVERO, M. L. A. Produções e apropriações do conhecimento na Universidade. In: MOREIRA, A. F. B.(org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. 2 ed. Campinas, SP : Papiros, 1995.
- FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, 2006.
- FEIXAS, M. El desarrollo profesional del profesor universitario como docente. Tesis doctorals de Catalunya. TDX-0212103-191458. *ISBN: *84-699-9847-1, 2002. Apud. BAZZO, V. L. **Constituição da Profissionalidade Docente na Educação Superior: desafios e possibilidades**. Tese apresentada ao PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina. 2007.
- FERNANDES, F. **universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo : Alfa-Omega, 1975.
- FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5 ed. São Paulo : Globo, 2005.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: Entre o profissionalismo e proletarianização. **Teoria e Educação**, n4. 1981.

- FERNANDEZ ENGUITA, M. **La escuela a examen**. Madri: Eudema. 1990.
- FERREIRA, D. R. M. **Visões de práticas dos formadores do curso de Ciências Biológicas da UFG**¹. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática - Universidade Federal de Goiás. 2010.
- FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas críticas**, Brasília, n. 36, 2012.
- FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular para Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**: Traduzindo em Ações das diretrizes a uma proposta curricular. Florianópolis: SME, 1996
- FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular/Prefeitura Municipal de Florianópolis**. Florianópolis, 2008.
- FRANCO, L. F. Racionalidade Técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores. In: __PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRANCO, M. A. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimento: possibilidades de transformações no processo de ensino aprendizagem In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org). **Pedagogia universitária**: caminhos para uma formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P. R. O professor Universitário como educador. Estudos Universitários. **Revista de Cultura da universidade de Recife**. 1962.
- FREIRE, P. R. **Professora sim, Tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' água, 1997.
- FREIRE, P. R. **Educação na Cidade**. São Paulo. Cortez. 1999.
- FREIRE, P. R. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados** 15 (42). 2001.
- FREIRE, P. R. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001b.
- FREIRE, P. R. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2005.
- FREIRE, P. R. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática Educativa. Paz e Terra. São Paulo. 2007.
- FREIRE, P. R. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. São Paulo, Centauro Editora, 3 ed. Paz e Terra. 2008.

- FREIRE, P. R. **Extensão ou Comunicação?**. Paz e Terra. 15. ed. São Paulo. 2011a.
- FREIRE, P. R. **Educação como Prática de Liberdade**, Paz e Terra. 14. Ed. Rio de Janeiro. 2011b.
- FREIRE, P. R. **Cartas a Guiné-Bissau**: Registro de uma experiência em processo. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.
- FREIRE, P. R. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14 ed. Ver. Atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d.
- FREIRE, P. R. **Educação e Mudança**. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.
- FREIRE, P. R. **Política e Educação**. 1ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.
- FREIRE, P. R.; HORTON, M. **O caminho de faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Vozes. 05. ed. Petrópolis: RJ. 2009.
- FREIRE, P. R.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Paz e Terra. 13. Ed. São Paulo. 2011.
- FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. **O professor universitário novato**: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. Ciênc. Educ., Bauru, v. 21, n. 1, 2015.
- FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino superior no campo da formação de profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, anoXX, nº. 68, 1999.
- FREITAS, C. V.; OLIVEIRA, P. E. Biologia reprodutiva de *Copaifera langsdorffii* Desf. (Leguminosae, Caesalpinioideae). **Rev. bras. Bot.** vol.25 no.3 São Paulo. 2002.
- FREITAS, A. **A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira**. Carta Capital-publicado 11/03/2016 16h35, última modificação 12/03/2016 09h24 acesso 03/04/2016 disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/educacao-banqueira>.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 5 ed. São Paulo : Cortez, 1999.
- FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In:

- PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org). **Pedagogia universitária: caminhos para uma formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011.
- GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação: um Estudo** Introdutório. 16 ed. São Paulo : Cortez, 2012.
- GALIAZZI, M C.; ROCHA, J. M. B.; SCHMITZ, L. C.; SOUZA, M. L.; GIESTA, S.; GONÇALVES, F. P. Objetivo das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores. **Ciência & Educação**, v.7, n.2, p.249-263, 2001.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 1998.
- GAMBOA, S. A. S. A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de Contexto In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.
- GATTI, B. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cad. Pesq.** N.81, 1992.
- GATTI, B. A. Reflexões sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, s/v, n. 18, p. 108-116, 2001.
- GATTI, B. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v.31, n. 113, 2010.
- GATTI, B. **Questões sobre a docência universitária no Brasil.** Em Aberto, Brasília, v. 29, n, 97, 2016.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.** São Paulo: FCC/DPE, 2009.
- GENNARI, E. Quando ensinar é adoecer. Ver. **Chão da Escola**, n.13 Novembro de 2015
- GHEDIN, E. Professor Reflexivo: Da alienação da técnica a autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.
- GIL-PÉREZ, D. **La investigación en el aula de Física y Química.** Madri, Anaya, 1982.
- GIL-PÉREZ, D.; MONTORO, I. F.; J. C.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Revista Ciência & Educação**, v.7, n.2. 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

- GIROUX, H. A. Teoria Crítica e resistência em educação. Vozes, São Paulo, 1986.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.
- GIROUX, H. La pedagogia crítica em tempos oscuros, **Práxis educativa**, n. 17. 2013.
- GRANSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da cultura**. Civilização Brasileira S.A.: Rio de Janeiro, 1982
- GOLDMANN, L. **Ciências humanas e filosofia**. S. Paulo, Cortez, 1980.
- GOMES, M. A VIANA. O.; COLARES, M. L. I. S. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum. Educação**, v. 34, n.2, 2012.
- GONÇALVES, F. P. MARQUES, C. A. DELIZOICOV, D. O desenvolvimento profissional de professores de Química: contribuições epistemológicas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 7, n.3, 2007.
- GONÇALVES, F. P. **A problematização das atividades experimentais no desenvolvimento profissional e na docência dos formadores de professores de química**. Tese de doutorado submetida ao Programa de Pos-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade federal de Santa Catarina. 2009.
- GUERRERO SERÓN, A. Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado. In: CUNHA, M. (org). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP.: Papiros. 1999.
- HARRES, J. B. S. Uma revisão de pesquisas nas concepções de professores sobre a natureza da ciência e suas implicações para o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.4, n.3, 1999.
- HAZELKORN, E. Os rankings e a batalha por excelência de classe mundial: estratégias institucionais e escolhas de políticas. **Ensino Superior Unicamp**, n.1, 2010. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/os-rankings-e-a-batalha-por-excelencia-de-classe-mundial-estrategias-institucionais-e-escolhas-de-politicas>. Acesso em: 07/08/2016.
- HESSEN, J. **Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- HOBSBAWN, E. J. **A Era das Revoluções, 1789- 1848**. Paz e Terra, São Paulo, 2010.

HOFFMANN, M. B. **Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de Biologia: potencialidades da intercoletividade**. Doutorado em Educação Científica e Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina. 2016.

HOSTINS, R. C. L. **Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, 2006.

HUBERMAN, M.; O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores**. Porto Editora. 2000.

HUBERMAN, L. **História da Riqueza do Homem: Do Feudalismo ao século XXI**, 22.ed. ver, e ampl. – [reimpr.]. – Rio de Janeiro : LTC, 2014.

HUNSCHE, S. **Docência no ensino superior: abordagem Temática nas licenciaturas da área de ciências da natureza**. Tese de doutorado submetida ao Programa de Pos-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade federal de Santa Catarina. 2015.

IHU. **A falência do sistema político PTucano**. Entrevista especial com Nildo Ouriques. Instituto Humanitas Unisinos. ADITAL, 2015. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/541200-a-falencia-do-sistema-politico-ptucano-entrevista-especial-com-nildo-ouriques>

Acesso em: 05/05/2017

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores de qualidade**. [online]. disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indice-geral-de-cursos-igc>- acessado em: 15/09/2018

ISAIAS, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI (org) **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**, 2ed. Brasília : Plano editora, 2001

ISAIAS, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da Profissão docente/Professorialidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP : Papirus . 2007.

IVASHITA, S. B.; NOVAK, M. S. J.; BERTOLLETTI, V. A. O ensino superior na perspectiva do banco mundial: algumas considerações. **IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, PUCPR, 2009.

- JESUS, S. N.; BITTENCOURT, N. A. Promoção do bem-estar docente no ensino superior: estudo piloto sobre contribuições da formação pedagógica. In: CASSIANI, S. et al. **Lugares, sujeitos e conhecimentos: a prática docente universitária**. Editora da UFSC. Florianópolis, 2008.
- JEZINE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: **2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte, 2004.
- JOAQUIM, N. F.; BOAS, A. A. V. Tréplica: – Formação docente ou científica: o que está em destaque nos programas de pós-graduação?. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 6, p. 1168-1173, 2011
- JOAQUIM, N. F.; BOAS, A. A. V.; CARRIERI, A. P. Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 503-528, jul. 2012.
- JOSPIN, L. **Discurso do primeiro ministro francês na Abertura da Conferência Mundial da UNESCO**, Paris, 5 de outubro de 1998.
- KONDER, L. **O que é Dialética**, Editora Brasiliense, Coleção primeiros passos; 23- São Paulo, 2008.
- KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4.^a ed. rev. E ampl. 2.^a reimpr. – São Paulo: EDUSP, 2008.
- KRASILCHIK, M. **O professor e o Currículo de Ciências**. EPU. São Paulo. 1987.
- LAWN, M.; OZGA, J. Trabajador de la enseñanza? Una noeva valoración de los profesores. **Revista de Educación**, n. 285, 1988.
- LEFEBVRE, H. **Lógica Formal/Logica Dialética**. 3.^a ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1983.
- LEITE, C.; RAMOS, K. Docência Universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do porto. In: CUNHA, M. I. (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP.: Papiros. 2007.
- LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, ano xx, n.68, dez.1999.
- LIBÂNEO, 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**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. ed. São Paulo SP: Cortez, 2013.

LIMA, E. C. S. A Categoria da alienação em Lukács: uma contradição entre desenvolvimento da atividade produtiva e aviltamento da personalidade humana. **Revista Urutágua** - revista acadêmica multidisciplinar. n. 13. 2007.

LOBO BAPTISTA, L. **A problemática do determinismo genético na formação de professores do curso de graduação em ciências biológicas da UFSC**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em Ciências Biológicas do Centro de Ciências Biológicas - UFSC, 2018.

LOURENÇO, H. S.; CALDERÓN, A. I. Rankings acadêmicos na educação superior: mapeamento da sua expansão no espaço ibero americano. **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 37, n. 2, 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2007.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do Ser Social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível; Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo : Boitempo Editorial, 2010.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**; tradução de Carlos Nelson Coutinho; Mario Duayer; Nélio Schneider. São Paulo. Boitempo. 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**; tradução de Nélio Schneider. São Paulo. Boitempo. 2013.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação, coleção magistério – 2º grau**. Série Formação de professores. 3ªed Editora Cortez : São Paulo. 2011.

MACARIO, E. Trabalho, práxis social e Educação: notas para uma teoria da atividade educativa, **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.27, n.2, 2009.

MACIEL, M. D. Representações de Formadores de Professores acerca da profissão e da Formação Docente. In: **VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências**. Atas do... Florianópolis. 2007.

MAESTRELLI, S. R. P. et al. Entre caminhos e descaminhos, a objetivação do ser mais como um pilar para a pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia. **X edición del Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias**. Saragoça – Espanha, 2017.

MALDANER, O.A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores pesquisadores**. 2 ed. Ijuí: UNIJUI, 2003.

- MARANDINO, M. A prática de ensino de nas licenciaturas e a pesquisa em Ensino de Ciências: questões atuais. **Cad..Bras.Ens.Fís.**,v.20, n.2, 2003.
- MARCELO GARCIA, C. Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. **Revista de Educación**, n.306, 1995.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARTINS, M. M. M. C. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica**. Dissertação apresentada ao PPGE da Universidade Estadual do Ceará. 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. [1818-1883]. **O Manifesto Comunista**. Tradução: Maria Lucia Como; Paz e Terra : Rio de Janeiro. 2001.
- MARX, K.; ENGELS, F. [1845-1846]. **A Ideologia alemã**: critica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Supervisão editorial, Leandro Konder ; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo : Boitempo, 2007.
- MASSETO, M. T.(org). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- MASSON, D. S.; SALVADOR, S. L.; POLIZELLO, A.C.M. et al. Atividade antimicrobiana do óleo-resina de copaíba (*Copaifera langsdorffii*) em bactérias de significância clínica em úlceras cutâneas. **Rev. bras. plantas med.** vol.15 no.4 supl.1 Botucatu 2013
- MATTHEWS, M. R. História, Filosofia e Ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação. **Cad. Cat. Ens. Fís.**, v. 12, n. 3: p. 164-214, dez. 1995.
- MAYOR, F.; FORTI, A. Science et pouvoir. Paris, Editions Unesco/Editions Maisonneuve & Larose, 1996. Apud. TRINDADE, H. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE H. (Org.) **Universidade em Ruínas**: na república dos professores. 2ª ed. Editora Vozes : Petrópolis. 2000a
- MAUÉS, O. C.; SOUZA, M. B. **Precarização do trabalho do docente da educação superior e os impactos na formação**. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, 2016.
- MAZZOTTI, T. B. Formação de professores: racionalidades em disputa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.74, n.177, 1993.

- MEDEIROS, A. Metodologia da Pesquisa em Educação em Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2(1)73-82, 2002.
- MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.
- MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, n. 1, vol. 14,. São Paulo: SEADE, 2000.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2004.
- MINTO, L. W. **A Educação da Miséria**. Particularidade capitalista e Educação superior no Brasil. São Paulo : Outras Expressões, 2014
- MOITA, F. M. G. S. C., ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Rev. Brasileira de Educação**, v.14, n.41, 2009.
- MOLL, R. **Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda?** Sem diplomacia, UNESP, 2015 acesso: 01/02/2017
- MORAES, M. C. M. “A Teoria tem consequências”: Indagações sobre o conhecimento no campo da Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, 2009.
- MOREIRA, A. F. B. A questão das ênfases curriculares e a formação do professor de Ciências. **Cad. Cat. Ens. Fis.**, Florianópolis, 3(2)1986.
- MOREIRA, A. F. B. A formação de professores na Universidade e a qualidade da escola fundamental. In: MOREIRA, A. F. B.(org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dez. 2000.
- MOREIRA, A. F. B. Estudos de Currículo no Brasil: abordagens históricas. In: PACHECO, Z.A.; MORGADO, J.C. & VIAYIA, I.C. (orgs) Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração. **Atas do IV Colóquio sobre questões Curriculares**. Centro de Investigação sobre Educação. Universidade do Minho, 2002.
- MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade. Educação e Tecnologia. **Educ.Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial. 2007.
- MOREIRA. M. A. Aprendizagem Significativa: da visão clássica a visão crítica. **V Encontro Nacional sobre aprendizagem Significativa**. Madrid. Espanha. Setembro de 2006.

- MOREIRA, I. C. A ciência, a ditadura e os Físicos. **Ciência e Cultura - temas e tendências**: a Universidade na Ditadura. ano 66. n.4, 2014.
- MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI (org) **Professor do Ensino Superior**: Identidade, docência e formação, 2ed. Brasília : Plano editora, 2001.
- MOROSINI, M., USTARROZ, E. (2016). Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. Em Aberto, v.29 n.97, 2016
- MOURA, B. A. MOURA, L. B. A. Ranqueamento de universidades: reflexões acerca da construção de reconhecimento institucional. **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v. 35, n. 2, 2013.
- MOTTA, R. P. S. A ditadura nas universidades: repressão, modernização e acomodação. **Cienc. Cult.** vol. 66 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2014.
- MOTOYAMA, S. [Os principais marcos históricos em Ciência e Tecnologia no Brasil](#). **Revista Brasileira de História da Ciência**. n.1. 1985.
- NOVOA, O regresso dos professores. In: **Conferencia desenvolvimento profissional de professores para a Qualidade e para a Equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa, Portugal, 2007. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf acesso em: 20/07/2016.
- NOVOA, A. Em busca da Liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 41, n. 1, 2015.
- OECD, **Education at a Glance 2012**: Highlights, OECD, 2012. Publicado em: http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en acesso em 06/12/2017.
- OCDE, **Os Princípios da OCDE sobre o Governo das Sociedades**, OCDE, 2004. Publicado em: <https://www.oecd.org/daf/ca/corporategovernanceprinciples/33931148.pdf> Acesso em 12/04/2018.
- ODA, W.Y. Percepção de professores universitários de ciências sobre os processos envolvidos em sua constituição: uma abordagem freiriana. **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. 2009.
- ODA, W.Y. **A docência universitária em Biologia e suas relações com a realidade das metrópoles amazônicas**. Tese de doutorado

submetida ao Programa de Pos-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade federal de Santa Catarina. 2012.

OHLWEILER, O. A. **Origem e Evolução da ideologia: do pensamento mágico ao pensamento científico**. Ed. UFRGS; MEC/SESu/PROEDI : Porto Alegre, , 1988.

OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELLOS, M. M. M. A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. **Interface: Comunicação saúde educação**. v.15. n.39. 2011.

OLIVEIRA, I. S. A educação vai ao mercado: considerações sobre a mercantilização do ensino superior brasileiro. **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, ano XXIV, n.56, 2015.

PAULA, A. S. N. A degradação da universidade: a educação superior a serviço do capital. **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, ano XXIV, n.56, 2015.

PAULA, A. S. N.; et al. A política de educação superior brasileira e seus nexos com o capital: o PNE (2014-2024) em foco. **Revista Ibero-americana de Educação**. vol. 72, n. 2, 2016

PASSARDI, M. V. A formação de professores e o Banco Mundial. **ECCOS – ver. Cient.**, São Paulo. n. 25, 2011

PEREIRA, E. M. A. A universidade Moderna nos tempos atuais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n. 1. 2009.

PEREIRA, E. M. A. A construção do conhecimento na modernidade e na pós modernidade: implicações para a universidade. **Revista Ensino Superior**, nº14, 2014.

PEREIRA, B. **Entre concepções e desafios: a prática pedagógica como componente curricular na perspectiva de professores universitários de ciências biológicas**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRELI, M. A. S.; GARCIA, L. V. P. Grupo colaborativo e formação docente: diálogos (trans)formadores com uma professora universitária iniciante. **Acta Scientiarum**. Education. Maringá, v. 35, n. 2, 2013.

PIMENTA, A. G. **(Des)caminhos da Pós Graduação Brasileira: O produtivismo Acadêmico e seus efeitos nos professores pesquisadores**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba, 2014.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de Professores: Unidade teoria e prática?** 9 ed. São Paulo:Cortez, 2010.

- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Póiesis** -v. 3, n. 4, 2006.
- PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org). **Pedagogia universitária**. São Paulo: USP, 2009.
- PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org). **Pedagogia universitária: caminhos para uma formação de professores**. São Paulo : Cortez, 2011.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5 ed. São Paulo : Cortez, 2014.
- PINTO, A. V. **Sete Lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- PRATA, G. C. F. B. Formação docente: (Re)Construindo-se professor reflexivo. In MORAES, S. E. (org). **Currículo e formação docente: Um diálogo interdisciplinar**. 2008.
- PROBST, I., ROCHA, A. L. F. PEREIRA, B. Professores universitários de Ciências Biológicas: um olhar para sua formação pedagógica. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, v. 9, p. 6771-6782, 2016.
- PROBST, I. **As aulas práticas de genética clássica: Cruzamentos com drosophila como recurso didático no ensino superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e tecnológica)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- PORTO, L. A. CARVALHO, F. M.; OLIVEIRA, N. F.; SILVANY NETO, A. M.; ARAÚJO, T. M.; REIS, E. J. F. B.; DELCOR, N. S. Associação entre distúrbio psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores. **Rev. Saúde Pública**; 40(5). 2006.
- RANIERI, N. B. **Educação Superior, Direito e Estada na Lei de Diretrizes e Bases (Lei N.9.394/96)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000.
- RAMOS, J. F. P.; MAIA, J. G. B.; BRAGA, S. A. C. Trabalho Docente Alienado. In: 18º EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2007, Maceió. **18º EPENN - Política de Ciência e Tecnologia e Formação do Pesquisador em Educação**, 2007. v. XVIII.

- RAMPINELLI, W. J., OURIQUES, N. **Crítica a Razão acadêmica**: reflexão sobre a universidade contemporânea. Editora Insular: Florianópolis. 2011.
- REZENDE, A. M. **O saber e o poder na universidade**: dominação ou serviço? 3ªed. Editora Cortez: São Paulo, 1984.
- RIBEIRO, M. G. M. Neoconservadorismo e reforma da educação superior. **Rev. Lutas Sociais**. n. 21/22. 2009.
- RIBEIRO, D. B. Fronteiras que oprimem: a internacionalização do ensino superior. **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, ano XXIV, n.56, 2015.
- RIGOLON, P.S.T. Do tecnicismo à reflexão crítica: Um panorama. **VI Encontro Internacional Fórum Paulo Freire**. 2008.
- RIOS, T. A. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org). **Pedagogia universitária: caminhos para uma formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- RISTOFF, D. A Tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE H. (Org.) **Universidade em Ruínas**: na república dos professores. 2ª ed. Editora Vozes: Petrópolis. 2000.
- ROBERTSON, S. L. “Reconstruir o mundo”: Neoliberalismo, a transformação da educação e da profissão (do) professor. **Revista Lusófona de Educação**, n.9, 2007.
- ROCHA, A. L. F. **A possibilidade de uma abordagem crítica no ensino de zoologia: das situações-limite à práxis pedagógica**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e tecnológica)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- ROCHA, A. L. F. SLONSKY, G. T. Um olhar para os transgênicos nas áreas de pesquisa em ensino de ciências e educação ambiental: contribuições para a formação de professores. **Investigações em Ensino de Ciências** – v.21 (3), pp. 74-91, 2016
- ROCHA, A. L. F.; [MAESTRELLI, S. R. P.](#) O cotidiano escolar sócio-historicamente condicionado no ensino de zoologia: uma aproximação da prática docente na rede municipal de Florianópolis. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, v. 7, p. 581-593, 2014.
- ROCHA, A. L. F.; [MAESTRELLI, S. R. P.](#) O ensino bancário de zoologia: uma aproximação de suas práticas. **VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. 2015.
- ROCHA, A. L. F; SILVA. F. G; URSO-GUIMARÃES. M. V. A prática na construção dos conteúdos de Zoologia a partir de uma perspectiva da

- realidade do discente. **XVIII congresso de Iniciação Científica e Tecnológica**. UFSCar, 2010.
- ROCHA, A. L. F.; **Diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem em zoologia na realidade escolar de Sorocaba numa abordagem crítica**. 2010. Trabalho de conclusão de curso na Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, apresentado na Universidade Federal de São Carlos - campus Sorocaba, 2010.
- ROCHA, D. F. **Estranhamento (Entfremdung) no trabalho: O Unibanco nos anos 90**. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- RODRIGUES, R. G. A (des) humanização no Ensino superior: Uma leitura dos efeitos da globalização. **XI ANPED SUL**, UFPR – Curitiba, 2016.
- ROMÃO, J. E. Paulo Freire e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, 24, 2013.
- ROSSO, A. J. Novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e velhas práticas de formação dos licenciados em Biologia. **XIII EDUCERE**, 2008.
- RUSS, R. S. Epistemology of science Vs. Epistemology for science. **Science Education**, 98(3), 2014.
- SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D; GUIDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I – n.1, 2009.
- SÁNCHEZ VASQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - Clacso: São Paulo: Expressão Popular : Brasil, 2011.
- SANTANA, O. A. Docentes de pós-graduação: grupo de risco de doenças cardiovasculares. **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v. 33, n. 2, 2011.
- SANTIAGO, M. E.; BATISTA NETO, J. Formação de Professores em Paulo Freire: uma Filosofia como jeito de Ser-Estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7 n.3, Edição especial, 2011.
- SANTOS, W. L. P. Contextualização no ensino de Ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Rev. Ciência & Ensino**, vol. 1, n. especial, Nov. 2007.
- SANTOS. B. S. **A Globalização e as Ciências Sociais**. 2 ed.- São Paulo – Cortez 2002.

- SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, 2009.
- SANTOS, L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRE, M.(org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11 ed. Campinas, SP : Papyrus, 2010.
- SANTOS, S. D. M. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Editora UFPR : Curitiba, n. 46. 2012.
- SANTOS, L. L. Formação de professores e qualidade do ensino. In: Escola básica. Campinas: Papyrus, 1992. apud. DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.
- SANTOS NETO, A. B. **Universidade, ciência e violência de classe**. São Paulo : Instituto Lukács, 2014.
- SANTOS, S. D. M. Teacher training policies for professional education: conflicts and permanence marked by the neoliberal ideology. **Acta Scientiarum**. Education. Maringa, v.37, n.2, 2015.
- SAUL, A. M. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. ANDE, **Associação Nacional de Educação**. Ano 12, nº19, 3ed. 1993.
- SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.
- SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O Pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. **E-curriculum**, são Paulo, v.7 n.3, 2011.
- SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016
- SAVIANI, D.A. Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências da Educação Brasileira. ANDE – **Revista da Associação Nacional de Educação**, nº11, São Paulo: Cortez, 1985.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. ed. 10, Campinas, SP : Autores associados, 2008.

- SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- SCHAIBE, L; FREITAS, L. C. Contribuições críticas à formação docente na atualidade. Palestra apresentada no **I ciclo de debates do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escola do Campo e Agroecologia (GECA)** em setembro de 2016.
- SCHWARTZMAN, S. A crise da universidade. **Revista Ensino Superior**. n. 10. 2013.
- SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SERRÃO, M. I. B. Superando a Racionalidade Técnica na Formação. In: __PIMENTA, S. G; GHEDIN,E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SEVERINO, A. J. **Filosofia (2º grau)**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007
- SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, 2009.
- SHULMAN, L. Those who understand. Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, 1986.
- SILVA, E. T. **O professor e o combate a alienação imposta**. V. 34 Coleção polêmicas do nosso tempo; São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.
- SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2004.
- SILVA, A. F. G. **A busca do Tema Gerador na Práxis da Educação Popular**. Curitiba: Ed. Gráfica Popular. 2007.
- SILVA, A. F. G.; URSO-GUIMARÃES, M. V. A prática curricular crítica na formação inicial do docente em Ciências Biológicas – UFSCar/Sorocaba. **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis/SC. 2009.
- SILVA, A. O. Somos todos delinquentes acadêmicos? **Revista Espaço Acadêmico**, nº88, 2008.
- SILVA, V. S.; KLÜBER, T. E. Formação e docência no ensino superior: uma meta-análise de artigos publicados em revistas brasileiras de educação. **Acta Scientiarum**. Education, v. 34, n. 1, 2012.

- SILVA, S. P. O aprofundamento da reforma do estado e o redirecionamento do ensino superior. Universidade e Sociedade, ANDES-SN, ano XXIV, n.56, 2015.
- SILVA, M. Universidade popular no brasil e relações étnico-raciais: O caso da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP. V.4 n. 1. 2018.
- SILVA, L. H. A.; SCHNETZLER, R. P. Contribuições de um formador de área científica para a futura ação docente de licenciandos em Biologia. **Rev. Bras. Pesq. Educ.** Ciências 1(3):63-73, 2001.
- SILVA, L.H.A; SCHNETZLER, R.P. **A elaboração conceitual na constituição docente de futuros professores de Ciências/Biologia:** modos de mediação do formador. ANPED, 2004.
- SILVA, V. N.; NEZ, E.; BITENCOURT, L. P. A realidade escolar contemporânea: Estado da arte sobre a pedagogia universitária com desdobramentos para a educação básica. XVI ENDIPE-UNICAMP – Campinas 2012.
- SILVÉRIO, L. E. R. **As práticas pedagógicas e os saberes da docência na formação acadêmico-profissional em Ciências Biológicas.** Tese de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. 2014.
- SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. In: **American Educational Research Journal.** Vol. 50. nr.3. 1992. p.254-262.
- SMYTH, J. Reflective practice in Teacher education. **Australian Journal of Teacher Education:** vol. 18:Iss. 1, Art, 2. 1993.
- SOBRINHO, J. D. Pós Graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, R. (org.) **Formação de professores.** São Paulo: editora da Unesp, 1998.
- SOBRINHO, J. D. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE H. (Org.) **Universidade em Ruínas:** na república dos professores. 2ª ed. Editora Vozes: Petrópolis. 2000a
- SOBRINHO, J. D. Concepção de Universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE H. (Org.) **Universidade em Ruínas:** na república dos professores. 2ª ed. Editora Vozes: Petrópolis. 2000b
- SOBRINHO, J. D. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?. **Revista Brasileira de Educação,** n. 28, 2005.
- SOUTO, S. O. O jogo de papeis e representações sociais na universidade: o estudo de um caso particular. SPINK, M. J. (org.) **O**

conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. 1ª ed. Editora Brasilense – São Paulo, 1995.

SOUZA, J. F. **Identidade profissional do docente de licenciatura em Ciências Biológicas da UFS:** desvelando os significados de ser professor'. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2012.

SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L. R; PARNDINI, R. C. A. R. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** 2ª ed; Serie pesquisa, v.4, Brasília - Liber Livro Editora, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática de um saber docente. **Teoria & Educação**, n.4. Porto Alegre, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, L. C. R. S.; OLIVEIRA, A. M. A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Vol. 7, Nº. 3, 2005.

TERRAZZAN, E. A. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica e os Impactos nos Atuais Cursos de Licenciatura. In: **I Jornada da Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC**, Florianópolis/SC, 2003.

TERRAZZAN, E. A. Inovação escolar e pesquisa sobre formação de professores. In: NARDI, R. **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil:** alguns recortes. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.

TERTULIAN, N. Uma apresentação à ontologia do ser social, de Lukács. In: LUKÁCS G. **Prolegomeni all'ontologia dell'essere sociale. questioni di principio di un' oiuologia oggi divenuta possibile.** Milão, Guerini e Associati, 1990.

TASSIGNY, M. Ética e Ontologia e Lukács e o Complexo social da educação. **Revista Brasileira de Educação** - ANPED. São Paulo, n. 25, p.82-93, jan./abr. 2004.

TERRIEN, J.; DIAS, A. M. I.; LEITINHO, M. C. Docência universitária. Em Aberto, Brasília, v.29, n. 97, 2016.

TOBALDINI, B. G. et al. Aspectos sobre a natureza da ciência apresentados por alunos e professores de licenciatura em Ciências biológicas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 10, nº 3, 2011.

TOLENTINO, P. C. ROSSO, A. J. As representações sociais dos licenciandos em Ciências Biológicas sobre o ser biólogo e o ser professor. **Revista Ensaio**, Belo horizonte, v. 16, n.03, 2014.

TONET, I. LESSA. S. **Introdução à filosofia de Marx**. 2 ed. Editora Expressão Popular Ltda : São Paulo, 2011.

TORNIZIELLO, T. M. P. **Docência universitária: um estudo nas áreas de ciências biológicas e da saúde.**! . Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Campinas. 2001

TRINDADE, H. (org) **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Editora Vozes. 2. ed. Petrópolis. 2000.

TRINDADE, H. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE H. (Org.) **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. 2ª ed. Editora Vozes: Petrópolis. 2000a.

TRINDADE, H. Rapport Attali: bases da reforma do ensino superior francês. In: TRINDADE H. (Org.) **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. 2ª ed. Editora Vozes: Petrópolis. 2000b.

TRINDADE, H. As universidades frente às estratégias do governo. In: TRINDADE H. (Org.) **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. 2ª ed. Editora Vozes: Petrópolis. 2000c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução nº 003/CEPE/8405 de Abril de 1984**, que dispõem sobre: Diretrizes para o Planejamento de Ensino das Disciplinas de Graduação, 1984

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/comissão de avaliação institucional. **Avaliação institucional da Universidade Federal de Santa Catarina: o projeto**. Florianópolis, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/comissão de avaliação do Ensino. **Avaliação institucional da Universidade Federal de Santa Catarina: relatório do projeto piloto de avaliação do docente pelo discente – 1993/1**. Florianópolis, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução nº nº 017/CUn/97 de 30 de setembro de 1997**, que que regulamenta os Cursos de Graduação da UFSC. 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução nº 001/CUn/200029 de fevereiro de 2000**, que dispõe sobre os princípios

para o funcionamento dos cursos de formação de professores oferecidos pela UFSC. 2000a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução nº Resolução nº 005/CEG/200027 de Setembro de 2000**, que dispõe sobre as Normas para a estrutura curricular e acadêmica dos cursos de licenciatura da UFSC. 2000b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto de Desenvolvimento institucional 2004 a 2009** - Florianópolis: UFSC, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de Ciências Biológicas. **Proposta de Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas da UFSC**. Florianópolis, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto de Desenvolvimento institucional 2010 a 2014** - Florianópolis: UFSC, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto de Desenvolvimento institucional 2015 a 2019** - Florianópolis: UFSC, 2015.

VAN MANEN, M.. Linking ways of knowing with ways of being practical. In **Curriculum Inquiry** 6. 1977, p. 205-228.

VASCONCELOS, S. D. LIMA, K. E. C.O professor de Biologia em Formação: Reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública. **Ciência & Educação**, v. 16, n.2, 2010.

VEIGA, I. P. A.; SOUZA, J. V.; BORGES, L. F. F.; RESENDE, L. M. G.; MOREIRA, A. M. A.; PINHEIRO, M. E. Docentes universitários: quem são, o que sabem e o que fazem. In: **IV Encuentro nacional y I Latinoamericano "la Universidad como Objeto de Investigación"**, Tucuman – Argentina: UNSL, 2004.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M (orgs.). **Pedagogia Universitária: A aula em foco**. Campinas-SP: Papirus, 2000

VIANA, C. M. Q. Q.; MACHADO, L. C. Desenvolvimento profissional docente e intensificação do trabalho: viver ou sobreviver? **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97. 2016.

VIÉGAS, A. L. D. C.; CRUZ, L. M. D.; MENDES, A. P. F. T. Formação de professores em Ciências Biológicas: desafios, limites e possibilidades. UNPAR Cient., **Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v.16, n.5, 2015.

- VILLANI, A., PACCA, J. e FREITAS, D. Formação do professor de Ciências no Brasil: tarefa impossível? In: **Ata eletrônica do VIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**. Águas de Lindóia, 2002.
- VILLAS-BÔAS, A. L. O pensamento científico-tecnológico no contexto de formação e desenvolvimento do capitalismo até o século XIX. **Revista da SBHC**, n. 15. 1996.
- VIVEIRO, A. A.; CAMPOS, L. M. L. Um olhar sobre os docentes de área específica em um curso de licenciatura em ciências: reflexos na formação inicial de professores. In: **Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Campinas/SP, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo. Martins Fontes. 1993.
- WOOD, JR, T. **SLOW SCIENCE**. Carta Capital. Carta Capital [online]. Sociedade publicado em 25 mai. 2012. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/slow-science> Acesso em: 09/05/2018
- WOOD JR, T. Origens do Produtivismo Acadêmico e o Caminho do Impacto Social do Conhecimento. **Ensino Superior Unicamp**, v. 16, p. 1, 2016.
- ZABALZA, M. A. Els processos d'innovació a l'sensenyament universitari. **Temp's d'educación**. No. 8. Barcelona. 1992
- ZABALZA, M. A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre : Artmed, 2004
- ZAIDAN, S. et al. Pós-graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação da faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01. 2011.
- ZANCHET, B. M. B. A.; FELDKERCHER, N. Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidade de espaços de discussão pedagógica. **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v.38, n.1, 2016.
- ZARUR. G. C. L. A arena científica. Cap VI. **A Zoologia no Brasil: A tradição naturalista, escolas e paradigmas**. Ed. Autores Associados. Flacso 1ªed. 1994.
- ZEICHNER, K. El Maestro como profissional reflexivo. **Cuadernos de pedagogia**, v.220, p. 44-49.1992.
- ZEICHNER, K. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. Entrevista, jul./ago., v.6, n.34, **Presença Pedagógica**, 2000

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “Reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v.29, n.103, p.535-554, 2008

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. v.1, n.1, 2009.

ZITKOSKI, J. J.; STRECK, D. R. Que Fazer. In: STRECK, D. R.; REDIN, R.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ªed. Belo Horizonte : Autentica, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO

Senhor(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada: "**Do estranhamento à conscientização: um diálogo problematizador frente à constituição da docência no ensino superior**", conduzida por André Luís Franco da Rocha doutorando do programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Sua participação é voluntária, e a qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento, notificando sua decisão ao pesquisador. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

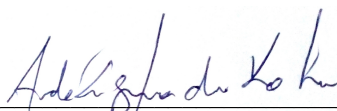
O objetivo principal deste estudo é problematizar a *docência universitária* condicionada sócio-historicamente no curso diurno de Licenciatura em Ciências Biológicas, de forma que os professores possam dialogar sobre sua profissão. A pesquisa se justifica na necessidade de identificar, analisar e contribuir para a formação permanente dos professores formadores do curso de Ciências Biológicas de forma que garanta a construção de conhecimentos sobre a docência, elencando os limites e possibilidades de sua autonomia profissional. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário e, caso seja selecionado, participar posteriormente de duas entrevistas, que serão gravadas para a devida coleta de dados. Embora não seja realizada nenhuma intervenção direta em sua prática de ensino ou vida profissional, acreditamos que qualquer processo dialógico articulado a essa pesquisa, poderia causar cansaço e aborrecimento, um desconforto ou constrangimento devido à exposição dos sujeitos, alterações de auto-estima provocadas pela evocação de memórias, alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre seu trabalho e satisfação profissional. Por isso é garantida a liberdade de desistência da participação a qualquer momento. Acreditamos que o maior benefício de sua participação neste processo está na possibilidade de discutir criticamente a docência como uma construção coletiva e formativa. A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa, mas quaisquer despesas relacionadas ao projeto são de inteira responsabilidade dos pesquisadores. Caso você tenha algum

prejuízo material e imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar e é garantida a indenização de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

As informações obtidas através desses instrumentos serão usadas apenas na pesquisa em questão. Os dados são confidenciais e asseguramos o sigilo de sua participação. As publicações resultantes da pesquisa não permitirão o reconhecimento dos sujeitos participantes, pois serão utilizados elementos de código sequencial (P1, P2, P3, etc.) ou nomes fictícios em todo o processo.

A Prof^ª Dr^ª Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli, enquanto pesquisadora responsável, também assina esse documento, comprometendo-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Obedecendo as normas da Resolução CNS 466/12 Você receberá duas vias rubricadas, onde constam os telefones e endereços eletrônicos dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento. Ambas as vias devem ser assinadas por você e pelo pesquisador responsável e principal, ficando cada um destes com uma destas vias para fins de registro. Guarde cuidadosamente este documento, pois este garante os seus direitos como participante da pesquisa.



Pesquisador Principal
Me. André Luís Franco da Rocha
rocha_alf@yahoo.com



Pesquisador responsável
Prof.^ª Dr.^ª Sylvia Regina Pedrosa
Maestrelli
sylvia.maestrelli@ufsc.br

Endereço e telefone do Pesquisador
Endereço e telefone do Pesquisador Principal: R. José João Montanha, 151 ap, 205 Florianópolis - SC - CEP: 88040-420
Programa de Pós-Graduação em Telefonia para Contato (48) 91323723
Científica e Tecnológica
Universidade Federal de Santa
Endereço do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos CEP/SH/UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Florianópolis, SC - Vitor Lima, nº 222, sala 401
Telefone: (48) 91111922

Município: Florianópolis Bairro: Trindade UF:SC CEP: 88040-420
Telefone para contato: (48)3721-6094
E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Eu _____ de RG
_____, obtive dos pesquisadores todas as informações
que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre
e espontânea vontade participar da pesquisa.

Assinatura: _____

Data _____

APÊNDICE 2- QUESTIONÁRIO DE RECONHECIMENTO

Gostaríamos, antes de qualquer coisa, agradecer a sua participação e colaboração nessa pesquisa. Para qualquer dúvida estaremos à disposição, meus dados estão presentes em sua copia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Muito obrigado.

1- Quais são suas motivações para ser professor universitário?

2- Já teve oportunidade de dar aula na Educação Básica? () Sim () Não
 Quanto tempo?

3- Como a sua pós-graduação contribuiu para a sua atual prática de ensino?

4- Você realizou algum estágio de docência na pós-graduação? () Sim () Não.

Você acredita que o Estágio de docência é importante? Por quê?

5- Como você compreende a docência na universidade?

6- O que você acha que foi decisivo para sua contratação na UFSC?

7- Considerando as atividades de Pesquisa, Extensão e Ensino, como foi o início de sua vida profissional na Universidade?

8- No âmbito de suas atribuições e experiências profissionais na UFSC responda os itens A,, B e C abaixo listados

Dentre as funções abaixo listadas, enumere, por prioridade, o que em sua opinião é mais valorizado institucionalmente pela UFSC. (Sendo 1 a de maior prioridade)

() Aulas na Graduação

() Aulas na Pós-graduação

() Orientação de TCCs

() Orientação de Pós-graduandos

() Funções Administrativas

() Projetos de Extensão

() Pesquisa Acadêmica

() A formação no PROFOR

() Atividades Científicas na Universidades (palestras, cursos seminários, etc.)

() Atividades Culturais na Universidade (Musica, Teatro, Artes, etc.)

() Outros: _____

Dentre as funções listadas, enumere a que lhe demanda maior carga horária para ser realizada (Sendo 1 a mais demorada)

- Aulas na Graduação
- Aulas na Pós-graduação
- Orientação de TCCs
- Orientação de Pós-graduandos
- Funções Administrativas
- Projetos de Extensão
- Pesquisa Acadêmica
- A formação no PROFOR
- Atividades Científicas na Universidades (palestras, cursos seminários, etc.)
- Atividades Culturais na Universidade (Musica, Teatro, Artes, etc.)
- Outros: _____

Dentre as funções listadas, enumere a que lhe dá maior satisfação em realizar (Sendo 1 a mais prazerosa)

- Aulas na Graduação
- Aulas na Pós-graduação
- Orientação de TCCs
- Orientação de Pós-graduandos
- Funções Administrativas
- Projetos de Extensão
- Pesquisa Acadêmica
- A formação no PROFOR
- Atividades Científicas na Universidades (palestras, cursos seminários, etc.)
- Atividades Culturais na Universidade (Musica, Teatro, Artes, etc.)
- Outros: _____

9- Considerando o tripé universitário, em sua opinião o que é a **Pesquisa** na Universidade?

10- Você participa ou coordena algum grupo de pesquisa? () Sim () Não

11- Em sua opinião você acredita que corresponde as expectativas de produção de seu departamento? Por quê?

12- Você é vinculado à pós-graduação? () Sim () Não. Por quê?

13- Considerando o tripé universitário, em sua opinião o que é o **Ensino** na Universidade:

14- Como você qualificaria o colegiado do curso frente às necessidades dos professores? Justifique.

15- Como você se sente frente a sua prática pedagógica?

16- Considerando o tripé universitário, em sua opinião o que é a **Extensão** na Universidade?

17- Você já teve a oportunidade de exercer atividades administrativas em alguma instância? () Sim () Não.

Como avalia essas atividades para sua formação como professor universitário?

18- Em sua experiência profissional na Universidade quais as relações possíveis entre a Pesquisa o Ensino e a Extensão que realiza?

19- Como você vê as relações e funções de seu departamento com os cursos de Ciências Biológicas diurno?

20-Com relação ao currículo dos cursos diurnos, como você avalia sua autonomia frente às disciplinas que ministra?

21-Como você avalia suas condições de trabalho na Universidade?

22- Em sua opinião qual seria o perfil do egresso do curso de Ciências Biológicas diurno com habilitação em Licenciatura?

23-Como suas aulas (os conteúdos específicos e as metodologias de ensino) contribuem para formar esse egresso?

24-Como você avalia a progressão funcional dos professores da UFSC?

25-Como você avalia o PROFOR e quais seriam as contribuições deste para seu trabalho na universidade?

26-Em sua vida profissional como professor universitário, você já teve algum problema de saúde relacionada ao trabalho na universidade?

() Sim, pontualmente () Sim, frequentemente () Nunca

Enumere por prioridade, quais poderiam ser as possíveis causas dessas doenças:

() Estresse físico e mental devido à extensa jornada de trabalho?

() Estresse físico devido a movimentos repetitivos?

() Estresse físico e mental devido ao número elevado de alunos em cada turma?

() Estresse físico e mental devido à falta de condições apropriadas para o trabalho pedagógico?

() Estresse devido à situações de assédio moral?

() Estresse devido às relações insatisfatórias entre professores e à consequente falta de cooperação?

() Outros: _____