

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NOÁDIA MUNHOZ PEREIRA

**A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E A GESTÃO DO  
TRABALHO DOCENTE: “a profissionalização da docência nos cursos  
de licenciatura das IFES mineiras”**

Uberlândia

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NOÁDIA MUNHOZ PEREIRA

**A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E A GESTÃO DO  
TRABALHO DOCENTE: “a profissionalização da docência nos cursos  
de licenciatura das IFES mineiras”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação Escolar  
Linha de pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação.  
Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> (phd) Fabiane Santana Previtalli

Uberlândia

2018

## **BANCA EXAMINADORA**

---

**Profª Drª. Fabiane Santana Previtali INCIS/UFU**  
**(Presidente da Banca)**

---

**Profº. Drº Antonio Bosco de Lima**

---

**Profº. Drº (phd) Robson Luiz de França**

---

**Profª. Drª. Polyana Imolesi Silveira de França**

---

**Profº. Drª Elizabeth Gottschalg Raimann**

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

P436u  
2018      Pereira, Noádia Munhoz, 1982-  
A universidade pública brasileira e a gestão do trabalho docente: “a profissionalização da docência nos cursos de licenciatura das IFES mineiras” / Noádia Munhoz Pereira. - 2018.  
268 f. : il.

Orientador: Fabiane Santana Previtali.  
Coorientador: Antonio Bosco de Lima.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.57>  
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Universidades e faculdades - Administração - Teses. 3. Professores - Formação - Teses. 4. Ensino superior - Formação de professores - Teses. I. Previtali, Fabiane Santana. II. Lima, Antonio Bosco de, 1961-. III. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

## EPÍGRAFE

*As polêmicas e dilemas em torno da posição ambivalente dos docentes deveriam ser resumidas na localização em um local provisório e intermediário entre a profissionalização e a proletarização*  
*Enguita (1991)*

## DEDICATÓRIA

*Com imenso amor dedico ao meu filho Noam Munhoz que muitas  
bênçãos traz a mim, meu guri, meu xodó, minha vida!*

## AGRADECIMENTOS

*Quem me dera pelo menos um momento juntar todo sofrimento pra botar nesse chorinho. Ai, quem me dera ter um choro de alto porte pra cantar com a voz bem forte e anunciar a luz do dia. Mas quem sou eu pra cantar alto assim na praça se vem dia, dia passa e a praça fica mais vazia.*

*(Chico Buarque/1967)*

*(Para o filme Garota de Ipanema de Leon Hirzman)*

Agradeço as forças celestiais e ao sobrenatural em primeiro lugar por traçar os meus caminhos durante todo o tempo do doutorado, dando-me coragem, força e sabedoria para prosseguir.

Aos meus pais José Carlos e Neide pelas orações e palavras de carinho e incentivo na compreensão do universo acadêmico e realização dos meus sonhos, mesmo que significasse momentos de ausência.

Ao pai do meu filho que se foi e deixou um lindo presente pra eu cuidar para o resto de minha vida.

Aos meus irmãos Gabriel, Juliana e Carlos Eduardo por ficarem distante na torcida para que a realização desse sonho fosse conquistado. Aos meus cunhados, Vívian, Fernando e Vanusa pela participação. Aos meus avós, tios, primos e afilhados, Durvano (pai (falecido), filho e neto), Maria Luiza (avó), Vera, Carmem, Paulo César, Tamires, Tatiana, Clariana, Guilherme, Clarinha, Jonatas Davi, Matheus, Felipe, pela atenção e momentos de grande emoção em torno dessa espera, pelas palavras de incentivo, sorrisos, alegria contagiante e troca de vivências. Espero que entendam o tempo de minha ausência e que essa saudade de vocês me inspire à novas buscas.

Às irmãs Neuza e Cida Comotti, minhas queridas amigas pelas palavras de carinho e de incentivo em torno do projeto preliminar de tese. A nossa amizade com certeza é por toda a vida. À você João Alberto pelo apoio e tempo dispensado em troca de ideias e reflexões sobre os primeiros tempos de existência da faculdade de engenharia da UFU.

Às minhas amigas (os) de jornada literária e militância política, em especial à Tânia e Rúbia, Avenir Moreira, Cecília Carolina, Elizeth, Andréia, Claudinéia, Andressa, Iorrana, Alaurinda, Luciana, Cristina, Lourenço, Renato, William Douglas, Edvaldo Santana, Norberto, Raul, Douglas Fávero, Eduardo, Marco Aurélio, Igor e Henrique (Sol). Pelo simples fato de existirem e se fazerem presentes em reuniões, na resolução de problemas e na conservação da grande máxima em defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade. Quando da realização de propostas para melhorias existentes ou representatividade política em qualquer instância contra retirada de direitos públicos.

Aos colegas da Turma 2014 do Programa de Pós Graduação em Educação pelas trocas de vivências no espaço de sala de aula e fora dela que em muito contribuíram para reflexões e debates sobre as atualidades mais candentes e prementes para a formação de professores, para os cursos de licenciaturas, para a identidade docente e principalmente para a UFU.

Aos secretários do Programa de Pós Graduação em educação e da Faculdade de educação por disponibilizarem lembretes constantes sobre reuniões do Colegiado, congressos, escrituração e assuntos pertinentes.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em educação que tive contato durante as aulas, pela possibilidade de ampliação das reflexões teóricas e incentivo na realização da pesquisa.

À querida professora orientadora *Prof.<sup>a</sup> Fabiane Santana Previtali* e ao co-orientador *Prof. Antônio Bosco de Lima*, pelos momentos de intensa contribuição teórico-científica, pelas valiosas correções e pela inspiração que impulsiona a vontade e a criatividade da escrita acadêmica. Muito obrigada!

Aos colegas do Grupo de Pesquisa (GPTES) – Grupo de pesquisa em trabalho, educação e sociedade da Linha de Pesquisa Trabalho Educação e Sociedade. Também, do (GEPELL)- Grupo de pesquisa em leitura, escrita e linguagem (em especial à prof.<sup>a</sup>. Coord. Karine Klinke que em espaço de aprendizagem conduziu reflexões pertinentes ao tema do projeto de tese e o desenvolvimento de projetos de extensão na instituição em colaboração didático-pedagógica dos alunos do Programa de Pós Graduação em Educação e em especial a servidora Katiane pela prestatividade na secretaria do Laboratório Pedagógico.

Em especial aos professores Marcelo Soares, Mara Rúbia, Maria Vieira e Myrtes Alonso pelas considerações metodológicas que me conduzem desde o Curso de

Graduação em Pedagogia, os quais trouxeram a mim a significativa contribuição necessária do que é ser um pesquisador pelo resto da minha existência. Ao professor Armindo Quillici e Betânia Laterza por me lembrar dos tempos de pioneirismo na docência na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU), o qual foi fator motivacional da escrita de minha tese e por suas valiosas contribuições teóricas na escrita de minha tese.

À Vilma, Viviane, Vânia, Cíntia, Mical, Kátia, Maria Simone, Rodrigo (técnico administrativo) e Sérgio grandes professores companheiros de jornada, por contribuírem no trajeto Uberlândia/Ituiutaba em seus primeiros tempos e por partilharem comigo preocupações, conquistas e angústias nesse momento.

As queridas professoras Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marisa Lomônaco e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Geovana Ferreira da Diretoria de ensino (DIREN) da UFU por disponibilizarem informações institucionais a serem utilizadas nesta pesquisa e também por participarem da minha trajetória de formação no Curso de Graduação em Pedagogia.

Aos contatos com aproximadamente 100 professores do quadro efetivo dos cursos de licenciatura da UFU, com abrangência em outros Campi, que disponibilizaram que adentrássemos em suas salas de planejamento pedagógico e tomassem um pouco de seu precioso tempo para colaboração dessa pesquisa. E de outros 50 professores do quadro efetivos dos cursos de licenciatura de instituições percorridas no Estado Minas Gerais.

Por fim, à todos (as) que contribuíram de maneira direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho e para mais essa conquista em minha vida! Muito Obrigada!

## RESUMO

A pesquisa analisa a reconstrução do papel da universidade pública brasileira ao longo do século XXI e mais precisamente nos últimos dez anos, momento em que foi apresentado um novo modelo de gestão pública, com ênfase para as transformações ocorridas na gestão do trabalho docente, no exercício da docência e na formação dos professores pesquisadores. Sendo assim, o contexto sócio histórico dessa pesquisa dimensiona o desenvolvimento de contradições existentes entre a sociedade capitalista e o mundo do trabalho. Os projetos de reforma universitária foram determinantes na condução de alternativas e de aprofundamento das ambiguidades do modelo neoliberal empreendido no contexto da universidade pública. O paradoxo do capital científico difundiu o status da ciência competente mundializada e fragilizou a força geradora do conhecimento científico. Contudo, buscamos investigar as condições do trabalho docente e seus desdobramentos na formação de professores, planejamento do ensino, inovação tecnológica e identidade docente. Os elementos principais de problematização teórica dizem respeito à possibilidade de compreensão da introdução do apelo à formação para o trabalho devido à incorporação de novos métodos de produção em substituição ao trabalho manual artesanal. Assim, a perda do sentido laboral conduz para a formação de novas características nas relações de trabalho ao evidenciar a radicalização da profissionalização da docência e a uniformização da identidade docente. Para tanto, recorreremos a abordagem crítica dos clássicos da teoria da economia- política, com o intuito de buscar perspectivas analíticas, respaldo, aprofundamento e assim contribuir com o percurso teórico da linha de pesquisa. A amostragem empírica da pesquisa conta com a participação de professores pesquisadores de sete instituições federais de ensino superior (IFES) mineiras, comprometidos com o ofício da profissão docente e em pleno exercício de suas funções didático-pedagógicas e/ou gerenciais. Portanto, a tese parte da hipótese de que as novas configurações da gestão pública para a universidade pública expandiu e reestruturou as relações gerenciais, empresarias e utilitaristas de forte tendência mercadológicas, o que provocou impactos significativos, outrora sem precedentes, nas condições do trabalho acadêmico.

**Palavras chaves:** Gestão pública, capital científico, relações de trabalho docente, profissionalização da docência, ensino superior.

## SUMMARY

The research analyzes the reconstruction of the role of the Brazilian public university throughout the XXI century and more precisely in the last ten years, when a new model of public management was presented, with emphasis on the transformations that occurred in the management of teaching work, in the exercise Of teaching and in the training of research professors. Thus, the socio-historical context of this research dimension the development of contradictions between capitalist society and the world of work. The projects of university reform were determinant in the conduction of alternatives and of deepening the ambiguities of the neoliberal model undertaken in the context of the public university. The paradox of scientific capital has diffused the status of globalized competent science and has weakened the generating force of scientific knowledge. However, we seek to investigate the conditions of teaching work and its consequences in teacher training, teaching planning, technological innovation and teacher identity. The main elements of theoretical problematization relate to the possibility of understanding the introduction of the call for training for work due to the incorporation of new production methods instead of manual labor. Thus, the loss of the working sense leads to the formation of new characteristics in the labor relations, evidencing the radicalization of the professionalization of teaching and the standardization of the teaching identity. In order to do so, we have used the critical approach of the classics of the theory of economics-politics, in order to seek analytical perspectives, support, deepening and thus contribute to the theoretical course of the research line. The empirical sample of the research counts on the participation of research professors from seven federal higher education institutions (IFES), committed to the profession of the teaching profession and in full exercise of their didactic-pedagogical and / or managerial functions. The thesis, therefore, starts from the hypothesis that the new configurations of public management for the public university expanded and restructured managerial, entrepreneurial and utilitarian relationships with strong market trends, which had previously had significant impacts on the conditions of academic work.

**Key words:** Public management, scientific capital, teaching work relations, professionalism of teaching, higher education.

## RESUMEN

La investigación analiza la reconstrucción del papel de la universidad pública brasileña a lo largo del siglo XXI y más precisamente en los últimos diez años, momento en que se presentó un nuevo modelo de gestión pública, con énfasis en las transformaciones ocurridas en la gestión del trabajo docente, en el ejercicio de la docencia y en la formación de los profesores investigadores. Siendo así, el contexto socio histórico de esa investigación dimensiona el desarrollo de contradicciones existentes entre la sociedad capitalista y el mundo del trabajo. Los proyectos de reforma universitaria fueron determinantes en la conducción de alternativas y de profundización de las ambigüedades del modelo neoliberal emprendido en el contexto de la universidad pública. La paradoja del capital científico difundió el estatus de la ciencia competente mundializada y fragilizó la fuerza generadora del conocimiento científico. Sin embargo, buscamos investigar las condiciones del trabajo docente y sus desdoblamientos en la formación de profesores, planificación de la enseñanza, innovación tecnológica e identidad docente. Los elementos principales de problematización teórica se refieren a la posibilidad de comprender la introducción del atractivo a la formación para el trabajo debido a la incorporación de nuevos métodos de producción en sustitución del trabajo manual artesanal. Así, la pérdida del sentido laboral conduce a la formación de nuevas características en las relaciones de trabajo al evidenciar la radicalización de la profesionalización de la docencia y la uniformidad de la identidad docente. Para ello, recurrimos al enfoque crítico de los clásicos de la teoría de la economía política, con el objetivo de buscar perspectivas analíticas, respaldo, profundización y así contribuir con el recorrido teórico de la línea de investigación. El muestreo empírico de la investigación cuenta con la participación de profesores investigadores de siete instituciones federales de enseñanza superior (IFES) mineras, comprometidos con el oficio de la profesión docente y en pleno ejercicio de sus funciones didáctico-pedagógicas y / o gerenciales. Por lo tanto, la tesis parte de la hipótesis de que las nuevas configuraciones de la gestión pública para la universidad pública expandió y reestructuró las relaciones gerenciales, empresarias y utilitaristas de fuerte tendencia mercadológica, lo que provocó impactos significativos, otrora sin precedentes, en las condiciones del trabajo académico.

**Palabras claves:** Gestión pública, capital científico, relaciones de trabajo docente, profesionalización de la docencia, enseñanza superior

## SOMMAIRE

La recherche analyse la reconstruction du rôle de l'université publique brésilienne au cours du XXI<sup>e</sup> siècle et plus précisément au cours des dix dernières années, lorsqu'un nouveau modèle de gestion publique a été présenté, en mettant l'accent sur les transformations de la gestion du travail d'enseignement, dans l'année de l'enseignement et de la formation des professeurs de recherche. Ainsi, le contexte socio-historique de cette dimension de recherche, le développement des contradictions entre la société capitaliste et le monde du travail. Les projets de réforme universitaire ont été décisifs dans la conduite d'alternatives et d'approfondissement des ambiguïtés du modèle néolibéral entrepris dans le cadre de l'université publique. Le paradoxe du capital scientifique a diffusé le statut de la science compétente du monde et a affaibli la force génératrice de la connaissance scientifique. Cependant, nous cherchons à étudier les conditions d'enseignement du travail et ses conséquences dans la formation des enseignants, la planification de l'enseignement, l'innovation technologique et l'identité des enseignants. Les principaux éléments de la problématisation théorique concernent la possibilité de comprendre l'introduction de l'appel à la formation pour le travail en raison de l'incorporation de nouvelles méthodes de production au lieu du travail manuel fait à la main. Ainsi, la perte du sens de travail conduit à la formation de nouvelles caractéristiques dans les relations de travail, en démontrant la radicalisation de la professionnalisation de l'enseignement et la normalisation de l'identité pédagogique. Pour ce faire, nous avons utilisé l'approche critique des classiques de la théorie économie-politique, dans le but de rechercher des perspectives analytiques, un soutien, un approfondissement et donc contribuer au cours théorique de la ligne de recherche. L'échantillonnage empirique de la recherche compte sur la participation de professeurs de recherche de sept établissements fédéraux d'enseignement supérieur (IFES) au Minas Gerais, engagés dans la profession professionnelle et en plein exercice de leurs fonctions didactiques-pédagogiques et / ou de gestion. La thèse part donc de l'hypothèse que les nouvelles configurations de la gestion publique de l'université publique ont élargi et restructuré les relations managériales, entrepreneuriales et utilitaires avec de fortes tendances du marché, qui avaient précédemment eu des répercussions importantes sur les conditions du travail académique.

Mots clés: gestion publique, capital scientifique, relations de travail des enseignants, professionnalisation de l'enseignement, enseignement supérieur.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE FIGURAS:

<b>Figura 1</b> - Diretrizes educacionais para o ensino superior no Brasil.....	85
<b>Figura 2</b> - Mapa conceitual expansão dos IFET/MG.....	99
<b>Figura 3</b> - Estimativa dos concluintes dos cursos de licenciatura presencial e EAD de 2009 a 2013.....	100
<b>Figura 4</b> - Estimativa dos ingressantes dos cursos de licenciatura presencial e EAD de 2009 a 2013.....	101
<b>Figura 5</b> - Demanda de concluintes por componente curricular em 20 anos.....	178
<b>Figura 6:</b> Qual a sua carga horária de trabalho e/ou tempo de serviço como gestor do ensino?.....	179
<b>Figura 7:</b> Como você se vê na sua gestão e organização do ensino?.....	182
<b>Figura 8:</b> Há quantos anos você exerce a função de gestão nesse departamento?.....	183
<b>Figura 9:</b> Quais foram suas contribuições para a gestão na universidade?.....	183
<b>Figura 10:</b> Qual o seu ambiente de trabalho preferido?.....	185
<b>Figura 11:</b> Para conduzir com eficácia a gestão é preciso?.....	187
<b>Figura 12:</b> Para o bom desenvolvimento pessoal é preciso?.....	187
<b>Figura 13:</b> Mapa topográfico por região.....	203
<b>Figura 14:</b> Mapa topográfico por comarca.....	204

## **LISTA DE GRÁFICOS:**

<b>GRÁFICO 1:</b> Faixa etária dos professores que ministram aulas nos cursos de licenciatura.....	146
<b>GRÁFICO 2:</b> Idade (tempo de serviço) dos professores que ministram aula nos cursos de licenciatura.....	148
<b>GRÁFICO 3:</b> Gênero dos respondentes da pesquisa em análise.....	150
<b>GRÁFICO 4:</b> Titulação dos professores dos cursos de licenciatura em exercício.....	154-155
<b>GRÁFICO 5:</b> Quais os materiais didáticos (metodologia) utilizada com maior frequência.....	163
<b>GRÁFICO 6:</b> Metodologia de avaliação aplicada aos alunos em sala de aula com maior frequência.....	165
<b>GRÁFICO 7:</b> Metodologia de ensino mais utilizada em sala de aula.....	166
<b>GRÁFICO 8:</b> Porcentagem de professores gestores (coordenadores de curso) entrevistados e sua carga horária de trabalho.....	168
<b>GRÁFICO 9:</b> Porcentagem de professores gestores do ensino e o seu tempo de exercício em sua maioria.....	168
<b>GRÁFICO 10:</b> Porcentagem de professores gestores do ensino entrevistados na pesquisa e como gostam de gerir o curso.....	169
<b>GRÁFICO 11:</b> Porcentagem de professores gestores do ensino entrevistados nas pesquisa e como gostam de gerir o curso.....	170
<b>GRÁFICO 12:</b> Professores gestores e a opinião que desejam no momento da gestão.....	172
<b>GRÁFICO 13:</b> Porcentagem de professores gestores do ensino e o que esperam dos seus professores na gestão democrática.....	174

## **LISTA DE TABELAS:**

<b>Tabela 1</b> - Metodologia de ensino na universidade brasileira elementos de uma trajetória.....	48
<b>Tabela 2</b> – Os saberes necessários aos professores em tempo de crise.....	81
<b>Tabela 3</b> - Expansão da educação superior nas universidades federais por região.....	101
<b>Tabela 4/5/6/7</b> - Expansão de indicadores acadêmicos nas universidades federais por região.....	102
<b>Tabela 8</b> – Panorama da expansão universitária de 2002 a 2014 no Brasil.....	108
<b>Tabela 9</b> - Docentes nas Universidades Federais de 2003 a 2014 no Brasil.....	112
<b>Tabela 10</b> – Censo da Educação Superior 2015 sobre o número de instituições superior, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES.....	206

**LISTA DE QUADROS:**

**QUADRO 1:** Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no que diz respeito aos objetivos, ao objeto e ao produto do trabalho.....159

**QUADRO 2:** A técnica da triangulação características.....191

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

1. A origem que trouxe a motivação, o objeto de estudo e o problema da pesquisa.....p.23

## CAPÍTULO I: A NOVA GESTÃO PÚBLICA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

- 1.1A mundialização do capital científico na mundialização do capital.....p.35
- 1.2 Projetos de educação e projeto de universidade.....p.44
- 1.3 O Estado e o mercado universitário.....p.54
  - 1.3.1 Reforma e contra reforma universitária.....p.59
  - 1.3.2 Generalizações da reforma universitária: adaptando a tendências pedagógicas?.....p.64
- 1.4 Definições das dimensões da crise na universidade.....p.71
- 1.5 O modelo da Universidade Nova.....p.79

## CAPÍTULO II: O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB A NOVA GESTÃO PÚBLICA

- 2.1 A sociedade capitalista e a globalização da ciência.....p.89
- 2.2 Expansão desenfreada.....p.95
- 2.3 Acesso: mérito ou privilégio?.....p.103
- 2.4 O mercado financeiro, o neoliberalismo e o conhecimento científico.....p.107
- 2.5 Ideologias, contradição e emancipação do sistema de ensino universitário.....p.112
  - 2.5.1 A construção do saber científico para o trabalho docente.....p.117
- 2.6 Elementos estruturais e ideológicos da divisão do trabalho docente.....p.119

## CAPÍTULO III: QUAL PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA E QUE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

- 3.1 A formação em seu viés profissionalizante: uma nova forma capitalista de docência.....p.123
  - 3.1.1 A identidade profissional docente.....p.128
- 3.2 O pensamento pedagógico no Século XXI e os saberes necessários à docência.p.130
  - 3.2.1 Os ‘saberes da experiência’ dos professores da UFU.....p.136
  - 3.2.2 As variáveis da prática pedagógica e o papel da universidade na formação de professores.....p.139
- 3.3 Entre o discurso e o metadiscurso: os aportes teórico-metodológicos no processo de formação de professores licenciados.....p.142
  - 3.3.1 A formação de professores e seus instrumentos de trabalho.....p.154

## **CAPÍTULO IV: O TRABALHO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFU**

<b>4.1</b> Impressões e ações do trabalho docente.....	p.159
4.1.2 Como o capitalismo se manifesta enquanto indústria do medo.....	p.167
4.1.3 De professor a gestor na universidade pública: o perfil do gestor em questão.....	p.169
<b>4.2</b> A abordagem qualitativa na pesquisa educacional.....	p.178
4.2.1 A pesquisa qualitativa em educação e a construção de identidade docente institucional.....	p.188
<b>4.3</b> Os sujeitos da pesquisa, tipologias e as novas tendências de ser professor.....	p.191

## **CAPÍTULO V: A EDUCAÇÃO COMPARADA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DAS IFES MINEIRAS**

<b>5.1</b> A concepção de ensino dos professores nos cursos de licenciatura mineiros.....	p.196
5.1.2 Sobre a UFMG e a UFOP.....	p.200
5.1.3 Sobre a UFV, a UFJF e a UFLA.....	p.210
<b>5.2</b> A adesão à expansão institucional e seus limites didático-curriculares.....	p.214

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	p.217
----------------------------------	-------

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	p.253
--	-------

### **ANEXO 1:**

- Comprovante de registro da pesquisa com seres humanos do Conselho Ética em Pesquisa (CONEP).....	p.224
--	-------

### **ANEXO 2:**

- Comprovações do registro da participação dos professores e gestores de ensino de algumas áreas do conhecimento dos cursos de licenciatura em Física, Química, Ciências Biológicas e 1 entrevista dentre as mais de 10 que estiveram presentes na pesquisa.....	p.225
--	-------

### **APÊNDICE 1**

-Instrumental de Coleta de dados online .....	p.232
---	-------

### **APÊNDICE 2**

-Formulário de entrevista/roteiro.....	p.236
--	-------

### **APÊNDICE 3**

- Termo de consentimento/formulário/carta de apresentação/convite.....	p.238
--	-------

#### **APÊNDICE 4**

- Modelo de Transcrição de primeira entrevista.....p.239

#### **APÊNDICE 5**

- Termo de consentimento e Carta de apresentação da pesquisa para todas as IFES mineiras.....p. 240

#### **APÊNDICE 6**

- Contato preliminar concluído nas IFES mineiras.....p.247

#### **APÊNDICE 7:**

- Plano à Candidatura a representante discente no PPGED para o Biênio 2016/2018.....p.248

**APÊNDICE 8:** .....p. 249

- Comprovante de contrato docente de exploração de mão de obra na UFU no momento de *implementação da expansão/exploração dos cursos de licenciatura no Campus Pontal (Ituiutaba/MG)* com carga horário de 20 horas sem auxílio transporte e sem alimentação previsto nos \$ 1.290,07 reais, o qual consta no documento que seria necessário trabalhar por 40 horas/DE nesse valor por durante 2 anos sem o auxílio de um transporte (uma van ou um ônibus para levar os professores no trajeto Uberlândia/Ituiutaba). (Gestão do Reitor Alfredo)

**APÊNDICE 9:**.....p.250

- Comprovante de escolaridade original da autora o que comprova a historicidade de participação na instituição na militância estudantil ocupando cargos de representação política nos últimos 15 anos com colação de grau na 58ª Turma do Curso de Pedagogia no ano de (2004) e em seguida a inserção no Curso de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado em Educação em Política e Gestão da Educação Brasileira com defesa em 02/05/2008 na mesma instituição. Gestão do reitor Arquimedes Diógenes Ciloni e seu vice-reitor Elmiro Santos Resende (2001-2018).

**APÊNDICE 10:**.....p.252

- Comprovantes da carteira de trabalho sobre a trajetória do trabalho em educação no Brasil nos últimos 17 anos. Folha de rosto com foto  $\frac{3}{4}$  .

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUC	Associação Brasileira de Universidades Comunitárias
ABRUEM	Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Docentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP	Associação Nacional de Universidades Particulares
BI	Bacharelado Interdisciplinar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EAD	Educação à Distância
EUA	Estados Unidos da América
FASUBRA	Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da educação básica e valorização dos profissionais da educação
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFETS	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIs	Licenciaturas Interdisciplinares
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho

PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PIBID	Programa de Bolsa Institucional à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL	Projeto de Lei
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
REUNI	Reestruturação das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TIC s	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UNE	União Nacional dos Estudantes

## INTRODUÇÃO

*Ensinar e aprender são uma questão de sobrevivência. Sobrevivência em primeiro lugar, dos indivíduos, que sem educação tornam-se inviáveis; sobrevivência também dos grupos de status ou da própria sociedade em seu conjunto. A educação pode ser vista como a resultante da necessidade histórica de preparar o homem, ou certos tipos de homem, para um mundo em que a vida racional destrói os padrões tradicionais de comportamento. E isso pode ser bom ou mau. Alegre ou triste. Alvissareiro ou desalentador.*  
(Rodrigues, 2008)

### **1. A origem que trouxe a motivação, o objeto de estudo e problema da pesquisa.**

O trabalho de pesquisa aqui apresentado é fruto de análises sobre o contexto no qual a universidade pública brasileira do século XXI está inserida, donde fatores endógenos a compõem traçando as percepções dos trabalhadores que nela residem e apreendem sua complexidade mutante. O contexto e seus condicionantes internos e externos problematizam acerca das contradições existentes entre a *gestão do trabalho docente* e o sentido que assume a *profissão docente* após a transformação do capitalismo concorrencial em capitalismo monopolista. O estudo parte do pressuposto de que o campo educacional têm se aproximado de atividades de cunho mercadológicas no sentido de disseminação, produção e inserção da ciência em âmbito nacional em torno da busca incessante pela competência científica alterando o modelo de ocupação das profissões.

Neste sentido, fez-se necessário tomar como referencia o movimento histórico-político de desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (IFES) mineiras em seu contexto de redemocratização a partir do processo de consolidação de um novo modelo de gestão, para o ensino superior, pós-políticas expansionistas, de incentivo ao acesso a essa modalidade de ensino. Contudo, a pesquisa busca identificar as principais transformações ocorridas na gestão do trabalho docente dos cursos de licenciatura das IFES mineiras por disponibilizar dados mais candentes sobre o exercício da docência com ênfase para a formação docente. A pesquisa investiga em específico o *papel do professor* universitário frente às mudanças no mundo trabalho e

suas implicações gestoriais (planejamento do ensino) e pedagógicas (concepção de docência).

O estado de Minas Gerais é emblemático na implementação de reformas educacionais e a escolha contempla a necessidade de inquirir com mais precisão sobre o contexto das IFES da região em atentar para essas transformações e em especial trazer a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) nesse bojo, com o intuito de comparar as realidades e o desenvolvimento do trabalho em seu conjunto. (FERREIRA, 2008); (CIAVATTA & REIS, 2010). A pesquisa aponta a possibilidade de incluir os dados empíricos das seguintes IFES mineiras: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e Universidade Federal de Lavras (UFLA), instituições essas em que a proximidade territorial é favorável e a adesão a projetos e programas governamentais ocorrem paulatinamente por conjugarem projetos de pesquisa, encontros, reuniões e planejamentos organizacionais afins.

No que diz respeito ao recorte espaço-temporal considera-se a abrangência das políticas educacionais empreendidas na segunda década do século XXI fator preponderante, cuja inferência permite aprofundar com mais precisão entre os anos de 2008 a 2010 (biênio de experiência em sala de aula na Universidade Federal de Uberlândia no Campus Avançado doravante denominado Pontal/FACIP/UFU), ocasião em que a proliferação de propostas de ampliação, acesso e permanência no ensino superior tornou-se tônica de seminários, cursos, congressos, mesas redondas, encontros e ações de planos de governo em favor da inovação e incentivo a qualidade na disseminação da ciência e tecnologia.

O forte apelo à necessidade de inovação no âmbito educacional levou a pesquisa considerar esse panorama elucidativo de expansão como fio condutor das principais análises sobre os rumos da gestão do trabalho docente entre os anos de 2010 a 2018. Essa abrangência temporal permite contextualizar as principais adesões políticas das IFES mineiras quanto aos aspectos elementares sobre: gestão, financiamento, formação, ensino, pesquisa, avaliação, inovação e qualidade.

Desta feita, as transformações do mundo do trabalho direcionam a formação do trabalhador para o atendimento as tendências que estão mais atuais no mercado de trabalho, cabem aos trabalhadores se adaptarem a essas exigências para se sentirem em primeiro lugar acolhidos e depois parte dos ganhos calculados pelo seu esforço. É no

que tange a essas exigências que uma nova subjetividade de trabalho permeia as *relações de trabalho* e a gestão desse mesmo trabalho. As análises dessa pesquisa intencionam sondar a noção disponibilizada para uma *identidade docente* e seus desdobramentos que podem ser características de um movimento mais amplo que é das transformações da sociedade capitalista e seus impactos no mercado de trabalho, isto é, do mercado educacional. A dialética desse movimento de transformação funcionaliza um perfil de trabalhador, assim como, transmite uma nova ideologia no interior da organização educativa.

Ainda quando da elaboração do projeto de pesquisa ficou implícito um traço quase que imperceptível de uma identidade docente do ator social, no qual, seus personagens são todos aqueles que compõem o espaço educacional e trazem suas questões, reflexões, debates, concepções, vivências, ações, enfim, uma infinidade de trocas, no entanto, as diferentes opiniões e mentalidades em nada colaboraram para a sedimentação de um sujeito social único essencialmente plural em sua prática como docente. Significa dizer que o personagem principal haveria de ser o professor crítico-reflexivo, senhor de sua existência na sociedade e não produto da mesma. Sendo assim, as definições teóricas do projeto a princípio tomou a realidade social vinculada a divisões, desagregações, desigualdades, conflitos e meros pontos de vista. Em contrapartida é apontado o papel da universidade pública em sublimar esse elemento/sujeito social pelo pensamento e pela participação a fim de possibilitar trocas com finalidade última formação e aprendizagem. As intervenções histórico-políticas na tentativa de silenciar os anseios e projetos educacionais reforçaram o poder criador da força instituinte da comunidade universitária brasileira e seus intelectuais nela engajados.

O intuito esse do projeto evoluiu quando despertou para o repensar a figura do professor. A ruptura de paradigmas emergentes, a postura pedagógica, a ampliação de suas análises de conjuntura, o mapeamento do conhecimento, sua atuação e intenções, participação, são elementos preponderantes para caracterização das condições de trabalho que se encerram em sua rotina. Para tanto, os indícios de continuidades e descontinuidades no desenvolvimento de seu trabalho elaboram uma tipologia que acaba por limitar o papel desse profissional, por isso, que ao examinar a concepção de docência e o desenvolvimento da docência, pretende-se desmistificar os modelos didáticos pré-estabelecidos tanto pelo mercado de trabalho quanto pelo gestor de ensino do seu departamento.

Os elementos principais para a caracterização das condições de trabalho que encerram em sua rotina despertou simultaneamente para a observação de dois fenômenos, um sobre a intervenção pedagógica disponibilizada pelas ações governamentais estatais e outra pela adoção de programas direcionados para o controle do trabalho docente, o que ocasiona, por sua vez, a desqualificação, requalificação e intensificação do trabalho docente no ensino superior.

Sobre o primeiro fenômeno temos que os arranjos organizacionais em torno da reconfiguração das relações de poder e autoridade combinada com novas palavras de ordem ao profissionalismo e a burocracia, inauguram uma nova autoridade gerencial complexa, híbrida e ideológica respaldada pelo conceito teórico do gerencialismo aplicados aos projetos de reforma estatal. O estudo de Newman & Clarke (2012) exemplifica a proliferação dessa particularidade gerencial e seus efeitos de reforma. O que as autoras denominaram de gerencialismo nada mais era do que a implementação de uma nova gestão pública pós década de 80 proclamadas pelas agências internacionais de desenvolvimento monetário (período thatcheriano), no entanto, os autores destacam que o gerencialismo tornou-se um modelo global para reforma estatal, as quais trazem as seguintes características: abordagens mercadocêntricas, com um retorno à contratualização, separação comprador fornecedor e mercados internos ou quase mercados; uma economia mista emergente de prestação e financiamento de serviços; um processo complexo de reestruturação e desregulação da força de trabalho; e um privilegiamento retórico subsequente do cliente ou consumidor de serviços público. Quanto ao aspecto da gestão temos que: o controle prático de custos na busca por maior eficiência, principalmente pela produtividade do trabalho intensificado produziu a celebração mais dinâmica do gestor-como-herói sendo articulado no novo gerencialismo, particularmente naquelas novas concepções de gestor como líder e formatador da cultura corporativa, inspirando a infinita busca de qualidade e excelência, entretanto, estavam centradas em uma pré-condição essencial para transformar as burocracias profissionais de bem-estar social em organizações modernas. (NEWMAN & CLARKE 2012, p. 357-358)

Quanto ao aspecto dessa configuração gerencialista do Estado incorporada nas relações de trabalho educacionais temos Gandin & Lima (2015), em exame sobre a gestão do trabalho docente, os quais constataram a execução de programas pré-concebidos com a perda de parte de sua autonomia pedagógica ao voltar seu trabalho para o controle dos conteúdos e ritmos de aprendizagem, a pesquisa analisa como

decorre o processo de intensificação do trabalho docente devido à adoção de programas de intervenção pedagógica advindos da configuração gerencialista do Estado.

Em específico para as constatações pertinentes a classe trabalhadora no interior da universidade pública brasileira a hipótese reside nas influências recebidas pelo Estado gerencial acabaram por espalhar limitações nas práticas gestoriais, os desdobramentos para o docente em especial, consistem no aumento do controle no trabalho e constante perda de autonomia. Para a gestão o incentivo a modernização e a inserção da racionalização aos meios de trabalho acabam por encerrar um perfil de gestor autocentrado, burocrático e impessoal, reflexo esse da cultura organizacional subjacente ao contexto mais amplo das políticas educacionais e suas tendências.

Contudo, a esse respeito chamo a atenção para a defesa de uma reforma sistêmica da própria estrutura do sistema do capital, no sentido de romper com a lógica do capital e contemplar na educação a alternativa de uma reforma radical e concretamente sustentável. Portanto, concordo com Mészáros (2008) no cumprimento dessa tarefa histórica que envolve a mudança das condições objetivas de reprodução da sociedade, no sentido de reconquistar o controle total do próprio capital e não simplesmente das personificações do capital que afirmam os imperativos do sistema.

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS 2008, p.65)

Neste contexto, de fato a educação em seu papel principal desalienante de transformação progressiva da consciência demonstra suas condições concretizadoras de pensar em sua universalização dissociada a ideia de universalização do trabalho. Não somente o controle do trabalho, mas o controle da educação assume em conjunto o domínio da personificação do capital em sua relação de subordinação e dominação estrutural em igualdade. As razões históricas dos efeitos concretos e benéficos da educação sob a classe trabalhadora ensejam os imperativos pontuados pelo autor como requisitos na condução de alternativas contra as ofensivas do capital.

Uma educação para além do capital é comprometida em romper com o círculo vicioso de um sistema deficiente regido pelos apetites artificiais ora de desperdício, outrora de escassez orientada pela expansão do capital em nome de sua

contraproducente acumulação. Em oposição a esse crescimento, a autogestão das funções metabólicas sociais entende que a redefinição educacional caminha para a proclamação de uma educação continuada, de transformação social, ampla, emancipadora e de automediação. O conceito de mediações de segunda ordem incluem a sobrevivência do *Estado*, a relação de troca orientada para o *mercado* e o *trabalho* em sua subordinação estrutural ao capital. A interposição desses três entes, Estado, mercado e trabalho impõem a humanidade na contemporaneidade o fetichismo, a reificação e a alienação em suas diferentes formas de reprodução.

A educação para o trabalho, neste contexto, também leva outra conotação por estar direcionada pela ideia de um novo trabalhador, ou seja, mais escolarizado e mais qualificado, assim, o aprender continuamente tornou-se uma nova palavra de ordem para o cumprimento das necessidades momentâneas do mercado de trabalho. A educação nesse sentido toma outro direcionamento e caminha para o conceito de multifuncionalidade, flexibilidade e empregabilidade. (MACIEL; PREVITALI, 2011)

Na abstração dessa realidade é evidente o papel desempenhado pela produção humana determinada pelas relações extra econômicas imediatizadas pelos modos de produção concretos derivados da teoria marxista que conclui que a ação das leis puramente econômicas do capitalismo estratifica as relações entre os homens, a explicação fica assim entendida segundo o ponto de vista marxista “ o processo só se torna misterioso quando as relações econômicas não são entendidas como relações entre homens – o que já ocorreu e continua a ocorrer, até mesmo no interior do marxismo -, mas, ao contrário, são fetichizadas, ‘ reificadas’ – por exemplo, através de uma identificação das forças produtivas com a técnica tomada em si mesma, concebida como algo autônomo”. Daí a manifestação do ser social, do homem e sua abstração do real partir da complexidade do processo de trabalho, o que significa dizer em outras palavras que a ação humana é modelada pelo desenvolvimento do trabalho. O desenvolvimento objetivo do homem em sua autenticidade ontológica<sup>1</sup> necessita da *presença do trabalho* socialmente necessário. (LUKÁCS 2012, p. 336)

---

<sup>1</sup> No que se refere a filosofia da natureza, Marx sempre se posicionou rigorosamente contra a tradicional separação entre natureza e sociedade, que Feuerbach tampouco superou, sempre considerou os problemas da natureza, predominantemente, do ponto de vista de sua inter-relação com a sociedade. Marx reconhece uma só ciência, a ciência da história, que engloba tanto a natureza quanto o mundo humano, contrapôs a exigência de levar em conta, de modo concreto e materialista, todas as relações da vida humana e, antes de tudo, as relações histórico-sociais. A luz ontológica de sua teoria consiste em problematizar essas relações natureza/sociedade. (LUKÁCS 2012, p. 285)

A maneira mais explícita de valorização da ação humana social e de efetivo desenvolvimento de sua essência ontológica se vincula diretamente ao trabalho. É o trabalho segundo suas peculiaridades que produz a gênese do ser social, as consequências de todo e qualquer trabalho humano assume de imediato alternativa autêntica de transformação sobre o sujeito e possui a significativa tendência de naturalizar as suas relações e estruturas da práxis social para não desaparecer no ato da efetivação do trabalho a essência social do homem. Por isso, é preciso, sobretudo direcionar o exercício do trabalho docente em sua cotidianidade, ou seja, em sua materialidade, a fim de evitar imediatismos ou generalizações em termos ontológicos de interpretação da realidade imediata subjetiva que circunda o trabalho social do professor universitário e do gestor do ensino.

Na sociedade capitalista determinadas condições de trabalho destituem os pressupostos de determinação do processo real da vida em sua historicidade, as abstrações da realidade e a determinação da consciência social começam, portanto a substituir as bases materiais de produção e a própria força de trabalho é apresentada apenas na imaginação, assim, o contrário dessa concepção Marx & Engels (2009) apresentam a consciência como elemento diretamente entrelaçado com a atividade material, como sendo intercambio material dos homens, isto é, a linguagem da vida real. As diferentes formas de consciência correspondem à vida real do homem, e o que importa é a sua consciência, por isso, que a abstração da realidade não perde o seu meio de existência resultando no processo real da vida e da ação dos indivíduos de cada época. A consciência manifesta a identidade da natureza humana, a relação limitada homem/natureza, bem como a relação limitada de uns com os outros em sociedade e inaugura a descoberta da consciência da necessidade em meio à divisão do trabalho por conta do intercambio social.

A concepção de objetivação do trabalho mediante a descoberta da relação de intercambio do homem com a natureza e após com a sociedade exprime que os trabalhadores não apenas produzem mercadoria que possuem valor no mundo das coisas, mas também, se desapropria do objeto criado e começa estabelecer uma relação de dependência nociva não somente à sua própria vida, mas também aos objetos do trabalho. Daí então Marx conceitua o processo de objetivação do trabalho em sua apropriação de estranhamento no trabalho. Vejamos:

Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital. Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como [com] um objeto *estranho* estão todas estas consequências. Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [ o trabalhador] pertence a si próprio. (MARX, 2010, p. 81)

A medida mais apropriada para determinar o trabalho docente em sua profissionalização consiste em trazer o sentido de pertencimento de si quando na ação de seu exercício reduzindo o esforço desnecessário desalienante e mecânico da realidade social na qual estamos inseridos. A sociedade capitalista produz objetos de valor, estipula contratos de gestão que aderindo ou não acabamos vitimizados ao dispensar esforços inutilmente.

As mediações online desenvolvidas em fóruns de discussão para a formação nos cursos de licenciatura dos futuros professores compõem elementos desejáveis e não desejáveis por apresentar múltiplos letramentos a formação universitária. As novas práticas sociais deveriam ser categorizadas por conceitos de mediação e de orientação didática fundamentada pelo esclarecimento de dúvidas, explicações teóricas, exemplificações, proposição de perguntas para estimular o debate na direção adequada dentre outras múltiplas mediações da aprendizagem. O trabalho docente virtual ou o teletrabalho, assim denominado, deslocaliza o trabalhador, propõe uma nova relação com o espaço físico e permite contornar dois limitantes organizacionais: o tempo e o espaço o que acarreta, por sua vez, a perda do sentimento de pertencimento e a aproximação da inserção do trabalho pedagógico nas relações de produção do capital. (MILL & FIDALGO; 2009, p.223)

Para Rangel e et al (2015) a performance da educação à distância deve apresentar uma reedição de práticas para a formação de professores universitários, quais sejam: a) a necessidade de explicitar os objetivos de cada fórum, indo além do que parece óbvio; b) a possibilidade de flexibilização de prazos de acordo com o ritmo e andamento de cada turma; c) Os objetivos e contornos da mediação em cada fórum; c) A eventualidade de conflitos e discussões superficiais; d) O domínio da escrita necessária, visto que a mediação online baseia –se fortemente nela; e) A qualidade da mediação; f) O forte apelo de mediação praxiológicas em fóruns de cursos de formação

continuada, g) A importância das mensagens afetivas, baseadas em papéis colaborativos; h) Um espaço definido para questões de gerenciamento do curso.

Vale ressaltar que a reedição dessa prática tem sujeitado o trabalho docente a certo desamparo didático-metodológico, no sentido de caminhar para espaços de mediação subjetivos demais para uma aprendizagem significativa para o professor universitário o que acaba por promover uma cultura do desgaste funcional e da culpabilização de si.

O que há de problemático nisso a teoria marxista responde, no entanto, a luz dos conceitos marxistas promoveu sem querer a sensação de culpa diante do regime utilitarista totalmente moldado pelas preferências do capital. O trabalho docente agrega essa controversa entre ser e não ser produtivo *no regime da modernidade*, pois depende do conceito de docência que implica a análise da natureza desse trabalho. As políticas públicas disponibilizam a contribuição da distribuição de ampla formação em serviço, com slogans, argumentos, dados de crescimento das taxas de matrícula, acesso e expansão da universidade pública, as crenças são favoráveis, mas as condições nem tanto para o professor universitário.

A seguir mencionamos as razões pelas quais a universidade pública brasileira tem gestado sua mudança e perpetuado um modelo de gestão que muitos de seus sujeitos a percebem de diferentes maneiras. A implementação de (*contratos de gestão*) planos, programas e projetos deixam marcas profundas no professor universitário, o qual justifica o seu trabalho a partir da leitura de qualquer mudança, pois produz novos procedimentos em sua prática pedagógica. As condições que se esperam é de reflexão e persistência rumo a proteção dos interesses que a mantêm viva e participativa no cenário educacional. A universidade pública brasileira possui certa legitimidade política<sup>2</sup>, portanto, é em nome da democracia que temos que podemos promover a

---

<sup>2</sup> Os seguidores de Habermas, por exemplo, gostam de imaginar que defendem uma visão política menos ‘normativista’ – do que concepções alternativas de justiça ou de democracia deliberativa – porque, de acordo com essa visão, aquilo que é justo seria definido somente por procedimentos argumentativos de formação de vontade e de opinião políticas, e não por qualquer padrão externo à própria deliberação. Mas há, nessa formulação, uma ambiguidade que com frequência é ignorada: isso diz respeito às práticas e a procedimentos efetivos de deliberação ou a uma deliberação ideal? Parece-me que essa segunda interpretação é correta. A teoria de Habermas só pode considerar moralmente justificados os resultados dos processos deliberativos efetivos que poderiam ser objeto de um acordo alcançado em situação deliberativa ideal. (...) a questão real não é a de se uma teoria é mais ou menos “normativista” do que outra, e sim a de como aprimorar o “valor epistêmico” da democracia – isto é, a de como aumentar a probabilidade de que o processo democrático produza resultados que possamos considerar legítimos ou justos de acordo com padrões que são independentes dos próprios procedimentos deliberativos e decisórios. ( VITA, 2004, p.87)

qualidade da democracia em termos de resultados políticos para o planejamento efetivo de deliberação institucional.

O método da filosofia política trouxe a intenção de fomentar a originalidade dos princípios políticos enquanto abordagem metodológica dos principais clássicos e seus pressupostos teórico-metodológicos, mais compreendidos pelos pesquisadores e cientistas educacionais. Os elementos teórico-metodológicos desenvolvem-se enquanto teoria política e carecem de uma análise aprofundada das crises cíclicas e/ou periódicas do capitalismo exacerbado decretado pelos ditames do mercado e suas relações de consumo, individualismo e controle social. Neste contexto para que os sujeitos envolvidos nesse contrato social disponibilizem da vivência em sociedade, em uma sociedade mais justa, é necessário reconhecer que a ordem de prioridade e obediência ao primeiro princípio da liberdade e ao segundo princípio, o da igualdade, são inegáveis para consolidação de condições da vivência em sociedade. Para Boron (2004)<sup>3</sup> e Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004) as máximas utópicas e conservadoras de se pensar a sociedade não trouxe respostas apenas suscitou dúvidas de pesquisa, o modelo capitalista de gestão, sem dúvida, designa por modelo todo o sistema de relações entre propriedades selecionadas, abstratas e simplificadas, construído conscientemente com a finalidade de descrição, explicação ou previsão e, por conseguinte, plenamente controlável, de modo a executar o pleonasmo do real, imitando a realidade circundante da sociedade capitalista. O projeto vem romper com essa visão dual, portanto, a justiça social tornou-se o mecanismo de apoderamento segundo o ponto de vista dialético da realidade desde os seus tempos primitivos para assim tornar a pesquisa mais relevante ao esmiuçar essa sociedade capitalista excludente.

O trabalho e o seu sentido assumido na modernidade desencadeou muitos antagonismos sociais segundo o ponto de vista sócio-histórico, no entanto, a filosofia política vem responder essas transformações, as quais o projeto aqui permeou definindo as relações entre educação e trabalho, os sentidos do trabalho, o trabalho na

---

<sup>3</sup> O conflito de classes e os antagonismos políticos se desvanecem na racionalidade perfeita (...) perde o estado, magicamente, sua condição de instituição classista e advém um pulcro foro discursivo que se inclina ante a descomunal força da razão? Constitui a exploração um dado marginal e irrelevante na busca de uma boa sociedade, quer dizer de uma sociedade justa? No melhor dos casos, a conclusão a que poderíamos chegar é que a proposta de Rawls está movida por boas intenções, mas é vaga ao extremo e fracassa completamente na hora de conceber as instituições concretas que haveria, de levar seus ideais à prática. (...) Sobretudo porque a coincidência que Hayek declara entre sua teoria e a de Rawls poderia levar algum leitor desprevenido a concluir que para nós ambos são os mesmos ou representam a mesma coisa. Hayek é um apologista brutal do capitalismo, capaz de sacrificar os direitos humanos, as liberdades políticas e a democracia no altar do livre mercado. (BORON, 2004, p.154)

modernidade, o trabalho e as leis trabalhistas, o trabalho e a formação docente, dentre outros determinantes. Os determinantes internos e externos de formação do trabalho e da classe trabalhadora docente são o alvo da problematização da tese e devem ser vislumbrados com mais sedimentação pelas políticas educacionais emergentes no século XXI e principalmente segundo os seus desdobramentos no interior da universidade pública brasileira. Portanto, a metodologia detalhada aponta a possibilidade de registrar o papel da universidade pública na contemporaneidade e os desafios que têm assumido frente à expansão, interiorização, acesso, qualificação, reestruturação produtiva, mercado de trabalho e formação.

Os registros de pesquisa no âmbito da pesquisa qualitativa vão desde as interpretações teóricas dos clássicos até as percepções e olhares sobre a realidade mais presente da universidade pública em especial da UFU que compõe o quadro das IFES mineiras. Os dados coletados têm o intuito de revelar e diagnosticar como têm se desenvolvido o trabalho do professor universitário no contexto da UAB, assim como, qual a gestão que pode ser vislumbrada em cada contexto, pois cada departamento que possui curso de licenciatura traça um perfil de gestão para o trabalho docente. (BOGDAN & BIKLEN; 1994)

As implicações teórico-práticas advindas dos dados empíricos têm o objetivo de respaldar os desafios outrora assinalados pelas reformas educacionais e o mundo do trabalho. Parte-se da necessidade de apreender as concepções dos professores têm de si mesmo e de suas trajetórias de formação. Para isso, foram questionados sobre em que consiste a formação de professores? Como e onde o professor de licenciatura aprende a ensinar? Quais são os saberes necessários para respaldar sua prática docente em termos de condições acadêmico-curriculares? Quais deve ser o trabalho desenvolvido e o tempo de serviço para o alcance de uma formação satisfatória para os alunos? Quais as condições da jornada de trabalho do professor universitário na contemporaneidade?

A estrutura da tese possui a composição teórica de quatro capítulos, de modo que o primeiro deles enfatiza a importância do conceito de trabalho inserido nas transformações do universo da economia do sistema capitalista que pressupõe uma nova maneira de produzir e disseminar a ciência, isto é, o conhecimento científico na construção da própria realidade. Porém, o pensamento humano, as visões de mundo e o território da luta de classes compõem os fatores das contradições da realidade social materializado em diferentes mecanismos de controle frente à apropriação do conhecimento científico no contexto da universidade pública brasileira, momento esse

em que se descortina um novo olhar para a formação e o trabalho docente. Ainda nesse primeiro capítulo os desdobramentos de um projeto de universidade em conjunto com reformas educacionais imprimiram a aproximação da lógica do mercado de trabalho à formação docente.

No capítulo dois é ressaltado o processo de trabalho docente em sua concretude histórico-política em meio às vicissitudes do trabalho moderno e as características do modelo de universidade pública brasileira em expansão e reestruturação. Parte-se do pressuposto que em atendimento as demandas do capital o trabalho docente se descaracteriza, desqualifica, intensifica e precariza. Daí então, a retomada da análise de reconstrução do conceito da natureza da ocupação docente em seus limites de deterioração do ensino e de proletarização ideológica.

O capítulo três trará a abordagem teórica manifestada pela lógica das alterações de composição na concepção (planejamento) e execução (ensino) do trabalho docente mediante a formulação da racionalização excessiva e do controle das tarefas do professor universitário aderidas pela adesão às novas tecnologias, as (TICs), pela especialização e certificação e por último pela hierarquização mediante a figura do gestor de ensino. Em especial, a intenção do sujeito emana da nova figura que está posta na intencionalidade do ser professor ou do como me entendo ser professor. Não existe um modelo e padrão de ser professor por isso aqui faz-se necessário registrar a incursão das novas performances da vida profissional do professor em direção ao exercício de uma profissionalidade que tornou-se um processo de produção de sua própria subjetividade e de questionamento empírico no interior da nossa instituição.

No capítulo quatro ênfase teórico-metodológica reside em trazer os dados empíricos qualiquantitativos coletados mediante a distribuição dos questionários e entrevistas, de modo a refletir sobre qual seria a profissionalização da docência que estamos construindo no âmbito da nossa instituição. Com auxílio de autores marxistas e pós modernos desenvolvemos a argumentação em torno dos rumos da profissão docente no século XXI, captando além das questões assinaladas pelo professor sobre a sua prática docente mais indo além com os registros dos sentimentos deixados por cada um, mediante a descrição sucinta de suas insatisfações e seus anseios.

Para finalizar, o último capítulo retomou os conceitos acumulados nos capítulos anteriores no sentido de perceber a investigação empírica nas IFES mineiras, perfazendo uma amostragem composta por professores que possuem contatos com alunos dos cursos de licenciatura dentro de sua universidade, serão questionados com o intuito de

reflexão sobre sua concepção de educação, formação, gestão e identidade docente. Como é que se é professor? Como é que você se entende como professor na modernidade? Como é que alguém se torna professor? Por que tornar-se professor? Por que ser professor? Como é que se dá essa escolha, essa decisão? A intenção dessas indagações é problematizar a sua profissionalização no exercício da carreira docente e na formação de futuros professores.

Esperamos que os leitores que estiverem em contato com esses registros de pesquisa acolham com alegria as manifestações da realidade mais premente do nosso campo empírico de pesquisa em análise. Muito obrigada!

# CAPÍTULO 1

## A NOVA GESTÃO PÚBLICA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*“Não sei... Se a vida é curta ou longa demais para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido se não tocarmos o coração das pessoas. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”*

*(Cora Coralina)*

### 1.1 A mundialização do capital científico na mundialização do capital

A nova centralidade da ciência<sup>4</sup> consiste em tratar a universidade enquanto um produto de particularidade restrita. O novo paradigma da ciência atribui valores distintos a verdade da ciência reconhecendo o que distingue o conjunto de questões que se prioriza na produção da ciência e na luta por um monopólio de competência científica. O que significa ser socialmente reconhecida pressupõe a radiografia das especificidades do que vem a ser o espaço público, seu funcionamento e sua estrutura organizacional. Significa dizer que é essencial para universidade pública nenhum deslocamento da ciência em favor do capital.

A nova sociedade do conhecimento transformou a ciência do século XXI em força produtiva, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital o qual depende disso para a sua acumulação e reprodução. (CHAUÍ 2003, p.24)

Segundo a lógica da mundialização do capital científico repousa a condição oposta de defesa de uma verdade científica, mas ao mesmo tempo impõe uma definição de ciência, que deve ser capaz de problematizar, impor métodos, e teorias que podem

---

<sup>4</sup> “(...) até os anos de 1940, a ciência era uma investigação teórica com aplicações práticas. Sabemos porém, que as mudanças no modo de produção capitalista e na tecnologia transformaram duplamente a ciência: em primeiro lugar, ela deixou de ser a investigação de uma realidade externa ao investigador para tornar-se a construção da própria realidade do objeto científico por meio de experimentos e de constructos lógico-matemáticos – como escreveu um filósofo, a ciência tornou-se manipulação de objetos construídos por ela mesma – em segundo lugar e, como consequência, ela tornou-se uma força produtiva e, como tal, inserida na lógica do modo de produção capitalista. A ciência deixou de ser teoria com aplicação prática e tornou-se um componente do próprio capital. Donde as novas formas de financiamento das pesquisas, a submissão delas às exigências do próprio capital e a transformação da universidade numa organização ou numa entidade operacional”. (CHAUÍ, 2003, p.24)

ser considerados científicos. A sociologia da ciência ocupa o lugar nesse jogo pela busca da competência científica, entretanto privilegia alguns interesses em detrimento de outros, as inclinações preenchem com satisfação o que podemos chamar de interesses dos dominantes de um determinado campo científico<sup>5</sup> no campo da luta de classes.

(...) a metodologia própria das ciências sociais é a dialética, porque é mais capaz de aprender as particularidades da realidade social, tais como: historicidade, processualidade, ideologia, consciência histórica, dimensões qualitativas e identidades de contrários. Nem por isso se esconde o fato básico de que não pode existir uma única dialética. Pelo contrário, são muitas; e até mesmo contraditórias. (DEMO 1985, p.3)

O território no campo da luta de classes apresenta a identidade do contrário e o potencializa dialeticamente para a contradição existente no interior da sociedade. Concordo com autor, pois ele colabora com a problematização de que a contradição funda as particularidades da realidade social, sendo assim, a construção da ciência é um fenômeno antes de tudo social. Para ele a metodologia da ciência do ponto de vista da dialética supera as visões estáticas, objetivas e neutras do conhecimento, e não colabora para a apreensão da realidade social de maneira descritiva e mecânica, como se fosse um retrato sem nenhuma expressão criativa. Portanto, a dimensão da contradição de classes fica evidente e problematizada com mais clareza conforme esse método.

Nessa mesma direção temos também que:

O pensamento dialético afirma, em compensação, que nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; afirma que o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente. (...) quer se trate de grandes autores representantes como Kant, Hegel, Marx, Lukács. Contudo, as partes do mundo têm todas tais relações e tal encadeamento entre que creio ser impossível conhecer uma sem conhecer as outras e sem conhecer o todo. (GOLDMANN 1979, p.6)

---

<sup>5</sup> “A lógica segundo a qual a ciência engendra seus próprios problemas e, uma análise externa, que relacionaria esses problemas às condições sociais de seu aparecimento; e o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas, constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas”. (BOURDIEU, 1976, p.5)

As visões de mundo para o autor é um dado empírico imediato e instrumento conceitual de pesquisa indispensável para compreender o pensamento humano, no entanto, a visão de mundo não é uma realidade metafísica e especulativa, ela é concreta e parte do fenômeno da consciência coletiva. A visão de conjunto do homem atual devem ser as relações do homem com os outros somando um conjunto de aspirações, sentimentos e ideias de uma classe social, sendo assim, a tendência dessa relação é a realização da consciência de classe.

Na modernidade os diferentes tipos de pesquisa e trabalho científico colaboram para a maximização do lucro científico para obtenção de reconhecimento, métodos são empregados para verificar de imediato os resultados os quais a sociedade capitalista deve essencialmente produzir de posse de sua maior autonomia de campo científico, sendo que, seus méritos são avaliados de acordo com a reputação, o prestígio, a autoridade e a competência, assim, cabem aos dominantes definirem sua ciência segundo a eficiência que sua legitimidade lhe confere ao ter, ser e fazer de sua eficácia normativa. A particularidade do capital legitima a natureza do campo científico ao introduzir a classe dominante no campo da luta de classes. A dispersão espacial e temporal do trabalho na modernidade fragmenta as esferas da vida social e consequentemente a produção do conhecimento.

Ao chegar nesse ponto e nessas condições que a sociedade capitalista produz na ciência e na sua disseminação, temos que seus efeitos são sintomáticos. É somente através da desmistificação da teoria das crises do capitalismo que evidenciamos melhor esses efeitos. Vejamos o que Mello (2000) analisa sobre o capitalismo e a mundialização segundo o ponto de vista marxista.

É no circuito mundial das trocas e da concorrência que, já no século XIX, o sistema capitalista como um todo estabelecia seus ajustes, resultando que o impacto global das crises provinha do fato que o capitalismo, como modo de produção, há muito já houvera dilatado sua dinâmica de reprodução para além das fronteiras limitadas dos mercados nacionais. (MELLO, 2000, p.117)

A crise como um todo do sistema capitalista é condicionada à tensões e efeitos de cunho econômico mundial e em permanente contradição. Quando a crise se agudiza ela se espalha ameaçando não apenas a organização produtiva e a divisão do trabalho, mas a própria reprodução do capital. É nesse ponto de análise do autor que

pode-se inferir que a continuidade da reprodução da crise substitui os modos de produção e maximiza a produção do lucro. Essa dialética da crise do capital reproduz sob a barbárie a produção da ciência e tecnologia.

Para Dowbor (1981) as crises têm raiz no sistema injusto de distribuição da renda no quadro do capitalismo, a passagem de contradições capitalistas para a área internacional aprofunda a crise e a divisão internacional do trabalho, como se reproduzem os lucros e salários dentro da atual economia capitalista mundial é o ponto nefrágico da mobilidade imperfeita do capital.

Dentro ou fora do campo científico, sob certas condições de expropriação, a própria lógica do campo na medida em que serve aos interesses dos dominantes comete o arbitrário, o desfavorável, o interesse privado em favor do progresso da ciência, mas não tão obstante esse arbitrário social<sup>6</sup> não deixa de revelar os reais interesses da mundialização do capital científico, pois se universaliza o interesse antes desinteressado da ciência social. O produto científico transforma-se em agente de combate e dominação frente aos seus concorrentes, os quais, o avaliam e o colocam inseridos em determinado padrão de qualidade conferida intencionalmente para a apropriação e acumulação desse mesmo capital científico. Os instrumentos de apropriação são fortemente sentidos pelos mecanismos institucionais de estruturação curricular e suas matrizes de estratégia de ação, política e transformação social.

Segundo esse viés e na perspectiva da apropriação do saber socialmente desinteressado o veículo de disseminação da ciência não deve procurar os entendimentos do capital científico hoje contaminado<sup>7</sup> pelas incertezas do universo de interesses econômicos em disputa no sistema capitalista.

---

<sup>6</sup> “Dependendo do grau de autonomia do campo com relação às determinações externas, é maior a parte de arbitrário social englobada ao sistema de pressupostos constitutivos do campo considerado. Isto significa que, no espaço abstrato da teoria, qualquer campo científico – o das ciências sociais ou da matemática, hoje, ou o da alquimia ou da astronomia matemática do tempo de Copérnico – pode estar situado em algum ponto entre os dois limites representados, de um lado pelo campo religioso ou o campo da produção literária, no qual a verdade oficial nada mais é do que a imposição legítima (isto é, arbitrária, e não reconhecida enquanto tal) de um arbitrário cultural exprimindo o interesse específico dos dominantes – dentro do campo e fora dele – e, de outro lado, por um campo científico que baniria qualquer elemento arbitrário (ou de não-pensado) social e onde os mecanismos sociais realizariam a imposição necessária das normas universais da razão”. (BOURDIEU 1976, p.26)

<sup>7</sup> Significa que: a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva. Mas porque ela o faz? Porque está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado, imposta pelos financiadores. Isso significa que a universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada. Essa apropriação, aliás é inseparável da mudança profunda sofrida pelas ciências em sua relação com a prática. (CHAUI 2003, p.24)

Para Sérgio Miceli, Bourdieu (2007) deixa claro em sua obra que a legitimação de uma sociedade depende da percepção dos mecanismos sociais que lhe são impostos e das circunstâncias em que são apresentados. Vejamos.

O trajeto de Bourdieu visa aliar o conhecimento da organização interna do campo simbólico - cuja eficácia reside justamente na possibilidade de ordenar o mundo natural e social através de discursos, mensagens e representações, que não passam de alegorias que simulam a estrutura real de relações sociais – a uma percepção de sua função ideológica e política e legitimar uma ordem arbitrária em que se funda o sistema de dominação vigente. (MICELI, 2007, p.14)

A sociedade capitalista e sua complexa divisão do trabalho diz respeito às formas nas quais a sociedade se subdivide em classes e, portanto, formulam-se as posições, os sistemas de condições e concepções de classe. A seguir vejamos a explicação do autor para tal situação:

Levar a sério a noção de estrutura social supõe que cada classe social pelo fato de ocupar uma posição numa estrutura social historicamente definida e por ser afetada pelas relações que à unem às outras partes constitutivas da estrutura, possui propriedades de posição relativamente independentes de propriedade intrínsecas como por exemplo um certo tipo de prática profissional ou de condição materiais de existência. (BOURDIEU 2007, p. 34)

Esse sistema vigente informa e justifica as diferenciações de simbologias de um campo, como, por exemplo, o sistema de classificação de um campo arbitrário em que se denota a exclusão, a exploração, a hierarquia e a segmentação de um arbitrário social. Quando o conhecimento estabelece essas relações simbólicas, ideológicas e políticas em favor dos interesses dominantes a concepção do árbitro social comete o desfavorável que é a impossibilidade de ordenar o conhecimento aproximando do sistema de ensino e de demonstração da subdivisão das classes.

A palavra derivada de capitalismo, isto é, capital<sup>8</sup>, mundializou-se por um elenco de motivos que oscilam pela importância de medir os avanços e transformações na economia e outrora por novas caracterizações de dominação de uma economia que desponta em nível mundial. Ao mensurar o alcance de influência desse capital estamos

---

<sup>8</sup> O conceito da expressão é: “o capital, como uma gigantesca força social de incidência mundial – no contexto do qual nem mesmo mais o produto é livre para produzir o que quer – assume em definitivo uma dimensão institucional que extrapola o controle dos agentes individuais (capitalistas, cidadãos ou nações) e se impõe sobre os mesmos como uma força autônoma, um fetiche, enfrentando a sociedade e o mundo como “ coisa”, como “sistema”. Vive-se o domínio da riqueza concentrada em mãos do capital centralizado, da propriedade privada do mundo pelo grande capital, do capital social como um gigantesca “cia Ltda”, da consolidação universal do industrialismo; mas também das crises globais, da “epidemias” de super-produção e do subconsumo, do desemprego estrutural, da massificação da miséria, da fome e da violência. Enfim, da subordinação barbarizada de todo trabalho humano, em todo o globo – de todas as raças, credos e nações – a um mesmo e único senhor”. (MELLO 2000, p.143)

afirmando sua colocação, papel, demanda, competitividade, adequação, potência, enfim, sua dominação mundial. Assim, o conceito de economia mundial, ou mundializada, é definido pelo sistema de relações de produção e de relações de troca que abrangem o mundo todo e suas posteriores implicações conceituais tais como, de capital financeiro, monopólios, multinacionais, internacionalização, transnacionalização, superprodução, divisão do trabalho, modo de produção, barbárie, irracionalismo, concentração/centralização, divisão internacional do trabalho<sup>9</sup>, dentre outros fenômenos da expansão do capital de mercado mundial. (CHESNAIS, 1996, p.40-81) e (MELLO, 2000, p.116-124)

Haja vista, essa dominação político-social do capitalismo começa a tornar-se mais crítica nos tempos atuais, por isso, é prudente conceituar com mais cautela o termo mercado.

O termo mercado é a palavra que serve hoje para designar pudicamente a propriedade privada dos meios de produção; a posse de ativos patrimoniais que comandam a apropriação sobre uma grande escala de riquezas criadas por outrem; uma economia explicitamente orientada para os objetivos únicos de rentabilidade e de competitividade e nas quais somente as demandas monetárias solventes são reconhecidas. (CHESNAIS 2000, p.7)

Ao pesquisar o movimento do capital mundializado notamos que qualquer que tenha sido sua definição de abrangência do ponto de vista geográfico<sup>10</sup> o fator, determinante reside no conceito de capital científico aplicado a modalidade educacional, de modo que, a capacidade de investir e desinvestir, a capacidade de valorizar ou não, lucrar, comprometer, atribuir, formar, intervêm sobremaneira na produção e valorização da ciência.

A natureza econômica do trabalho pela ciência fora comprometida pela lógica do universo da economia que assume aqui duplo sentido, ou seja, o ganho político e/ou o ganho econômico<sup>11</sup>. O comprometimento reside em passar por cima das

---

<sup>9</sup> “A linha de produção agora se move não mais por meio de hangares gigantes situados num único e simples terreno, mas através do globo”. (MELLO, 2015, p.42 apud HOBBSBAWN, 1995, p. 280).

<sup>10</sup> A geografia do capitalismo é cada vez mais autoproduzida, novos espaços e relações espaciais estão sendo veiculados constantemente sendo que os capitalistas e os processos de acumulação do capital têm um papel ativo na alteração dessa configuração. As mudanças ambientais de longo prazo provocadas pela ação humana trazem danos e espalham resíduos tóxicos para todas as formas de vida. O panorama mundial de crise atingiu até mesmo os ‘brotos verdes’ de recuperação econômica da Ásia oriental. O alto fluxo migratório é oscilante e a população varia de um lugar para o outro, assim como, o capital, que é caracterizado em pleno século XXI de *capital flutuante*. (HARVEY, 2011, p.117-150).

<sup>11</sup> “... o fetichismo inerente à mercadoria e ao dinheiro parece ter sido contido durante algumas décadas com a ajuda das instituições sociais e políticas que comprimiram o capital em um quadro nacional, a *mundialização do capital* apresenta-se como sendo o quadro onde a relação social dos produtores no conjunto do processo do trabalho aparece mais uma vez e com uma força renovada como uma relação social externa a eles, uma relação entre objetos”. (CHESNAIS 2000, p.9)

questões sociais que engendram as questões fundamentais das relações transnacionais, à multiplicação das inovações, o espaço cibernético, a transposição de barreiras geográficas, a criação de novos espaços, a ampliação do lucro, a racionalização da produção, a adaptação dos comportamentos às novas circunstâncias, o empreendedorismo, as microempresas, o crescimento do mercado informal, o fluxo do capital rentável, o ócio, o individualismo exacerbado, o consumismo, o incentivo ao entretenimento, o apego a futilidades, são apenas algumas características da natureza econômica do trabalho segundo o ponto de vista da mundialização do capital científico.

Para participar desse mercado efêmero, a literatura, por exemplo, abandona o romance pelo conto, os intelectuais abandonam o livro pelo *paper*, o cinema é vencido pelo videoclipe ou pelas grandes montagens com ‘efeitos especiais’. Para a ideologia pós-moderna, a razão, a verdade e a história são mitos totalitários; o espaço e o tempo são sucessão efêmera e volátil de imagens velozes e a compressão dos lugares e instantes na irrealidade virtual, que apaga todo o contato com o espaço-temporal enquanto estrutura do mundo; a subjetividade não é a reflexão, mas a intimidade narcísica, e a objetividade não é conhecimento do que é exterior e diverso do sujeito, e sim um conjunto de estratégias montadas sobre jogos de linguagem, que representam jogos de pensamento. A história do saber aparece como troca periódica de jogos de linguagem e de pensamento, isto é, como invenção e abandono de ‘paradigmas’, sem que o conhecimento jamais toque a própria realidade. (CHAUI 2003, p.11)

A mundialização geograficamente volátil cria relações sociais e sistemas de produção marcados por rearranjos políticos distintos no que diz respeito a maneiras de viver e suas sociabilidades, no entanto, a situação da classe trabalhadora basicamente fica reduzida a espaços evolutivos estressantes e conflituosos o que em nada contribui para a qualidade estrutural da sociedade como um todo. Chamo a atenção principalmente para o âmbito do trabalho educacional, especificamente produto da ciência, o qual fica a margem, sujeito a uma sociabilidade educacional periférica reduzida a espaços tensos e contraditórios de relações de poder entre a política e a economia.

Efetivamente, a força da ideologia neoliberal se apoia em uma espécie de neodarwinismo social: são “os melhores e os mais brilhantes”, como se diz em Harvard, que triunfam. Por trás da visão mundialista da internacional dos dominantes, há uma *filosofia da competência*, segundo a qual são os mais competentes que governam, e que têm trabalho, o que implica que aqueles que não têm trabalho não são competentes. (...) Para o sofrimento social, contribui em grande medida a miséria do desempenho escolar que não determina apenas os destinos sociais, mas também a imagem que as pessoas fazem desse destino. (...) Porque se passou do intelectual engajado ao intelectual descolado? Em parte porque os intelectuais são detentores de capital cultural e porque, mesmo que sejam dominados pelos dominantes, fazem parte dos dominantes. É um dos

fundamentos de sua ambivalência, de seu tímido engajamento nas lutas. Eles participam confusamente dessa ideologia da competência. (BOURDIEU, 1998 p 35 grifos).

A esse processo educacional destacamos que a função da ideologia consiste em pensar o que devemos pensar e como devemos pensar o que devemos e como devemos valorizar sentir, fazer, enfim, a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações, idéias, valores e condutas e dissemina para toda a sociedade as ideias e os valores da classe dominante que por sua vez, são tomadas como universais para todas as classes sociais. A educação não deve, portanto, ocultar a divisão social das classes e nem legitimar o discurso competente, pois se assim o fizer estará contribuindo para exigências e demandas das organizações empresariais, isto é, do capital, configurando o que podemos denominar de o empresariamento da educação. Vejamos:

Se reunirmos o discurso competente da organização e o discurso competente dos especialistas, veremos que estão construídos para assegurar dois aspectos hoje indissociáveis no modo de produção capitalista: o discurso da organização afirma que só existe racionalidade nas leis do mercado; o discurso do especialista afirma que só há felicidade na competição e no sucesso de quem a vence. Na medida em que essa ideologia está fundada na desigualdade entre os que possuem e os que não possuem o saber técnico-científico, este se torna o lugar preferencial da competição entre indivíduos e do sucesso de alguns deles contra os demais. Isso se manifesta não só na busca do diploma universitário a qualquer custo, mas também na nova forma assumida pela universidade como organização destinada não só a fornecer diplomas, mas também a realizar suas pesquisas segundo as exigências e demandas das organizações empresariais, isto é, do capital. Dessa maneira, a universidade alimenta a ideologia da competência e despoja-se de suas principais atividades: a formação crítica e a pesquisa. (CHAUÍ, 2014, p.58)

O capitalismo tornou a ciência uma força produtiva e mais um agente de acumulação do capital, sendo que, os cientistas e pesquisadores tornaram-se fragmentos econômicos e força geradora do conhecimento e da informação diretamente convertida em matéria-prima no setor de serviços e prestação de serviços educacionais. Como consequência tem-se a desvalorização das classes sociais, o aumento da pobreza, a dispersão da comunidade científica, aceleração da qualificação, desqualificação de mão-de-obra, proliferação do setor de serviços, desregulamentação econômica e formação de monopólios financeiros mundiais.

O esboço dessa realidade determina traços importantes para as instituições universitárias que se veem corrompidas pela aceleração do espaço-tempo do capital

financeiro. Haja vista que a conhecida universidade operacional <sup>12</sup> se esmera em adestrar a rápida transmissão do conhecimento em que desaparece a formação crítico-reflexiva e a pesquisa é reduzida a meios estratégicos e a fins específicos e limitantes, modifica-se o anseio pela pesquisa investigativa, interrogativa, crítica e destinada à transformação dos problemas e dificuldades em soluções criadoras.

Ao deixar a universidade de ser instituição na produção da pesquisa desenvolve-se a crise<sup>13</sup>, são vários os tipos de crises, sobretudo nas universidades públicas dos países centrais, mostrando suas ambiguidades e contradições em seu perfil. Os elementos constitutivos da crise na universidade não são os mesmos elementos da crise do capitalismo, sendo assim, o que compõe as crises na universidade são as contradições entre a função social a ser desempenhada pela universidade versus as exigências político-econômicas da sociedade capitalista.

Nos últimos dez anos aprofundou-se a descapitalização das universidades públicas brasileiras. Para Santos & Almeida Filho (2008) tal fato ocasiona a indução de uma crise financeira estrutural devido a perda de prioridade da universidade pública em

---

<sup>12</sup> É aquela universidade regida por contratos de gestão, avaliada 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 a formação intelectual, está pulverizada em micro organizações 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, avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Nela a *docência* é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferências ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM. O recrutamento dos professores é feito sem levar em considerações se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para a pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários-ou melhor ‘flexíveis’. A *docência* é pensada como habilitação para rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a *formação* (CHAUÍ 2003, p. 7)

<sup>13</sup> As crises resultam de contradições do desenvolvimento do capitalismo e são inúmeros os fatores de *indução* da crise, para Santos (2008) as crises podem ser de hegemonia, de legitimidade e institucional. A primeira crise desenvolve-se pela incapacidade da universidade em desempenhar cabalmente funções contraditórias por meio do Estado versus agentes econômicos sendo levada a procurar fora da universidade meios alternativos de atingir seus objetivos, assim, ela deixa de ser a ‘única’ instituição no domínio do ensino superior e na produção da pesquisa ai então entra em *crise de hegemonia*. A *crise de legitimidade* é provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições de acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. Por último, a *crise institucional* resulta da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. (p.14)

ser bem público gerido pelo Estado. Suas debilidades são apresentadas, sobretudo na desestruturação de recursos humanos do quadro de acumulação primitiva transferindo para o setor privado, assumindo funções de natureza lucrativa, optam esses professores universitários a migrarem precocemente para uma universidade privada.

Os autores chamam a atenção para dois fatores marcantes das ambiguidades e contradições no perfil da universidade pública brasileira, que são: a) o desinvestimento do Estado na universidade pública e b) a globalização mercantil da universidade<sup>14</sup>.

Assim, o capital científico é mundializado pelo simples fato de acentuar as contradições do capital, que são por sua vez, caracterizadas por crises específicas na universidade pública, na difusão da pesquisa, no status da ciência e principalmente por aprofundar as ambiguidades em seu perfil organizacional e institucional nos últimos dez anos. Portanto a mundialização do capital descaracteriza o sentido público da universidade e produz nefastos percalços a propagação da ciência ao contar com o prestígio da sua relevância para a sociedade.

## **1.2 Projetos de educação e projeto de universidade**

Coexistem duas ideias de universidade pública brasileira uma de que a universidade não está aberta a mudanças, portanto, é irreformável e a única alternativa para a sua transformação é optar pela descapitalização mediante a desestruturação da universidade pública em favor do emergente mercado universitário, ou seja, a opção pela mercadorização da universidade pública. E a outra ideia seria a de identificar as debilidades e em seguida superar o modelo de educação com gestos reformistas contra o embate da globalização neoliberal. Ambos os embates em prol da valorização do bem público e seus determinantes acabaram por inaugurar os pilares do projeto político-educacional do tempo presente. Primeiro começemos pelo o que entendemos por educação.

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio, particularmente a que se

---

<sup>14</sup> Prefiro nomear esse processo marcante e próximo à caracterização desses autores com uma adequação, no qual eu nomeio de '*mundialização do capital científico*', que não deixa de ser um projeto global de grande impacto nas políticas públicas e na gestão da universidade pública brasileira imprimindo o caráter de mercadorização do ensino e não resolvendo as crises outrora pontuadas.

destine. Conclui-se que a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações. (DURKHEIM 1978, p.41)

E também neste sentido:

É um bem de produção imprescindível para nossa existência, dado que ela por se constituir em entendimento, averiguação e interpretação sobre a realidade, é o que nos guia como ferramenta central para nela intervir; ao seu lado se coloca o conhecimento (em suas múltiplas formas), que é o veículo que o transporta para ser produzido e reproduzido. (CORTELLA, 2009, p.39)

A definição de educação historicamente perpetua a construção da vida coletiva como forma de transmissão de uma geração a outra através da hereditariedade, o homem não adquire o saber se a sociedade não lhe despertar esse saber. Para Durkheim (1978) esse momento nasceu quando a vida social, sob todas as formas, se tornou demasiado complexa para funcionar de outro modo que não fosse pelo pensamento refletido, isto é, pelo pensamento esclarecido pela ciência. (p.44)

Neste sentido, os projetos de educação mantêm a diferenciação institucional entre a universidade pública e a universidade privada e norteia o conjunto de diretrizes para a gestão universitária, para a certificação, a formação dos docentes, avaliação dos docentes e discentes, planos de estudo, transforma a universidade em seu conjunto inelutável de atores sociais, sujeitos que se colocam a frente das contradições do capitalismo mobilizando as práticas e os saberes contextualizados e coerentes com o projeto de educação da universidade pública brasileira.

A universidade pública – e o sistema educacional como um todo – esteve sempre ligada à construção do projeto de país, um projeto nacional quase sempre elitista que a universidade devia formar (...). A tal ponto que, questionar o projeto político nacional, acarretou consigo questionar a universidade pública. O defensismo reativo que tem dominado a universidade, nomeadamente em suas respostas à crise financeira, decorre de a universidade, dotada de uma capacidade reflexiva e crítica que nenhuma outra instituição social tem estar a concluir – com uma lucidez que só surpreende os incautos – que deixou de haver projeto nacional e que, sem ele, não haverá universidade pública. (SANTOS & ALMEIDA FILHO 2008, p. 46)

O projeto nacional de educação tendeu estimular o nacionalismo para defender a invasão da globalização. O peso educacional reside em afastar a submissão às imposições econômicas do capitalismo nacional dependente. A expansão do capitalismo global fragiliza o projeto de educação e por isso isola qualquer tentativa de nacionalismo. Para os países em desenvolvimento no contexto global a assertiva consiste em reinventar o projeto nacional de universidade pública. (LEHER, 2004, p.23-28).

O traço deixado pelos primeiros pensadores sobre a Ideia<sup>15</sup> de universidade brasileira é descrito assim pelos filósofos do idealismo<sup>16</sup> como: 1) uma manifestação diversa do saber uno; 2) totalização sistemática do saber diverso; 3) concepção ideal de uma universidade liberal e autoritária. Após a Revolução Francesa de 1789 com o objetivo de consolidar o regime burguês é empreendida uma ampla obra em torno de reformas institucionais de ensino, assim, inicia-se as críticas quanto ao projeto de educação da universidade medieval, da utilização da cultura clássica, das ciências experimentais e do enciclopedismo. A universidade brasileira incorporou os valores do projeto de educação napoleônica e se abriu ao pensamento educacional da burguesia francesa por meio da aceitação das políticas educacionais iluministas e dos ideais revolucionários franceses.

A própria estrutura da universidade revelava a vitória do empirismo anglo-saxônico sobre o racionalismo francês e o idealismo alemão, embora este fosse evocado em sua justificativa. (...) não nos situamos no campo idealista, supondo que a reforma da universidade resultou da mente de alguns poucos homens, aqueles pelos quais, como dizia Fichte, a Universidade se exprime sem mediação, aqueles nos quais e pelos quais o mundo existe verdadeiramente. Ao contrário, entendemos que as transformações do ensino superior resultaram de múltiplas determinações, a maior parte ignorada pelos protagonistas mais

---

<sup>15</sup>“Uma instituição só manterá a sua funcionalidade na medida em que seja capaz de encarnar de forma viva a *ideia que lhe é inerente*. Logo que o espírito abandona, uma instituição cristaliza em qualquer coisa de meramente mecânico, do mesmo modo que o organismo desaminizado se desintegra em matéria morta. Também a universidade deixa de constituir uma totalidade a partir do momento em que os laços que consolidam a sua consciência corporativa se desintegram. *As funções que a universidade desempenha para a sociedade permaneceriam assim ligadas, como que a partir de dentro, com os Objetivos, os motivos e as ações dos membros que nela colaboram em regime de divisão de tarefas, ao nível de uma rede de intenções comuns. Neste sentido, a universidade deve representar enquanto instituição, cimentar enquanto centro motivador, uma forma de vida intersubjetivamente partilhada pelos seus membros, com um estatuto que se pode dizer exemplar.* Aquilo que desde Humboldt dá pelo nome de “*Ideia da Universidade*” é o projeto de materialização de uma forma de vida ideal. Esta ideia distinguir-se-á ainda de outras ideias fundadoras pelo facto de não remeter apenas para uma das muitas formas de vida particulares dos começos da sociedade burguesa, estratificada em corporações profissionais, mas antes — mercê das suas afinidades com a ciência e a verdade — para uma instância universal anterior ao pluralismo das formas de vida sociais. A ideia da universidade remete para os princípios culturais segundo os quais se constituem todas as configurações do espírito objetivo”. (HABERMAS, 1993, p. 112 (grifos meus))

<sup>16</sup> Humboldt e Schleiermacher associam à *ideia de universidade* dois pensamentos centrais. Em primeiro lugar preocupa-os o problema das possibilidades de *institucionalização da ciência moderna, liberta das tutelas da religião e da Igreja*, de modo a que a sua autonomia não seja posta em perigo por outras instâncias — quer elas sejam as imposições da autoridade do Estado, que possibilita a existência exterior da ciência, quer se trate das pressões da sociedade burguesa, interessada nos resultados úteis do trabalho científico. Humboldt e Schleiermacher vêem a solução do problema numa *autonomia científica com organização estatal, que protegeria as instituições científicas contra as intervenções políticas e contra os imperativos sociais*. Por outro lado, interessa-lhes explicar também porque razão é do próprio interesse do Estado garantir à universidade essa imagem exterior de uma liberdade ilimitada no seu interior. (HABERMAS 1993, p. 115)(grifos)

ostensivos, ainda que seu pensamento e sua ação estivessem entre essas determinações. (CUNHA, 2007, p. 21).

Daí então, o projeto de educação estar definido por múltiplas determinações externas e históricas, a concepção original de universidade encontra sua complexidade nas evidências das medidas restritivas evocadas contra a modernização do ensino superior já no século XX<sup>17</sup>. As resistências de cunho democrático em boa parte eram concebidas pela concepção da ‘universidade crítica’, expressão essa contrária ao projeto do governo autoritário.

A reflexão filosófica permite conduzir a ciência no campo do idealismo tendo como referência três aspectos que totalizam a força da ciência: a) tradição cultural, b) socialização e c) integração social. A ciência filosófica, pensa de fato que a idéia de universidade deve libertar o homem de toda a sua unilateralidade e o saber constituir-se pela manifestação da extensão da unidade das ciências e da cultura geral, mediante esclarecimento crítico. A unidade na investigação e no ensino prepara as novas gerações de cientistas. A hermenêutica filosófica ainda continua a mercê do Estado<sup>18</sup>.

**Tabela1: METODOLOGIA DE ENSINO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA**  
**ELEMENTOS DE UMA TRAJETÓRIA**

<b><u>ELEMENTOS</u></b>	<b><u>UNIVERSIDADE HUMBOLDTIANA</u></b>	<b><u>UNIVERSIDADE NAPOLEÔNICA</u></b>
<b>INTERIORIDADE</b>	Busca a verdade como valor absoluto e suficiente para a sua autotransformação.	Garantida pelo domínio e pela busca do controle da natureza e da sociedade.
<b>CIÊNCIA</b>	Autodesenvolvimento consciente do homem, maior grau de desenvolvimento e perfeição	Controle e domínio do universo natural e social a serviço do desenvolvimento e progresso,

<sup>17</sup> A significação da universidade se dilui nesse emaranhado de ideias e proposições que vem sendo formuladas, no momento atual, como indicação de que a humanidade teria entrado numa nova era que superava tudo que havia construído e acumulado. Tornou-se discurso corrente e recorrente a afirmação incisiva de que estaríamos vivendo hoje, no limiar do terceiro milênio um mundo totalmente diferente daquele *projetado pela visão iluminista* da modernidade e destinado a realização de uma sociedade utópica. (SEVERINO 2002, p. 118).

<sup>18</sup> A atividade científica continua, até hoje, a desenvolver-se no âmbito de um sistema de instituições com funções múltiplas e convergentes — em escolas superiores científicas que de modo nenhum nasceram do horizonte do "mundo da vida" como as *empresas capitalistas ou os organismos internacionais*. Estamos ainda para saber se os grandes projetos e a investigação fundamental, deslocados para fora da universidade, serão capazes de se libertar totalmente do processo generativo da ciência organizada no âmbito dessas universidades, se essas formas de investigação conseguirão andar por si próprias, ou se manterão um estatuto parasitário. (HABERMAS 1993, p.125)

	para sua total e plena autoconsciência, exercício do intelecto, pela consciência crítica.	domínio do conhecimento é poder, julgada por seus resultados e sua eficácia.
<b>AUTONOMIA</b>	Da ciência frente ao Estado e à sociedade civil, principio de explicação do Estado.	Ciência sujeita às grandes metas da sociedade/Estado, o que inclui o financiamento.
<b>ATIVIDADE CIENTÍFICA</b>	Um artesanato, espontânea, criativa, sem padrões pré-fixados e sem modelos únicos. Caráter humanizante. Indivíduos em processo de cooperação para a autoeducação.	Conjunto de procedimentos previamente estabelecidos e legitimados de acordo com modelos, sem relação com o processo particular de inteligência do pesquisador.
<b><u>DOCÊNCIA</u></b>	<u>Atividade livre, associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle.</u>	<u>Enfocada para obtenção de titulação oficial dos alunos conforme plano de estudos detalhado, uniforme e preestabelecido.</u>
<b>INDEPENDÊNCIA DO ESTADO</b>	Ocorre a dependência financeira e administrativa. Unidade e coerência pela língua e cultura.	Não co-dependência financeira, apenas ocorre a dependência para a nomeação de professores e para o financiamento dos mesmos.
<b>LEGITIMAÇÃO</b>	Legitimação Adere a valores como cultivo às ciências, desenvolvimento da cultura humanística. Unidade e coerência pela língua e cultura.	Como se dá por controle externo, os valores proclamados (cultivo da ciência, caráter humanizante de sua atividade) ficam sem efeito.

**Fonte:** In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Temas e Textos da Educação Superior, Campinas, Ed. Papirus, 2001

O modelo de universidade pública brasileira encerra as concepções educacionais de um projeto específico de subsunção ao sistema capitalista, tanto que, as influências teórico-organizacionais são importadas pelas práticas racionais de

organização do trabalho que são conceitos fundamentais das escolas clássicas<sup>19</sup> da administração geral, em específico sobre as linhas de comando de Frederick Taylor e de Henry Fayol tão bem, adaptadas ao nosso parâmetro de organização e avaliação da universidade em função da produtividade. Também pela falta de um projeto de educação o país americaniza as diretrizes da reforma do ensino como, por exemplo, a inserção de consultores estrangeiros para cumprir a implementação do projeto de reforma educacional na universidade pública brasileira. (LEHER, 2004, p.23-28).

Com efeito, os modelos universitários que despontam a partir do século XIX introduzem uma nova relação entre Estado e universidade, (os quais cabem a universidade formar os quadros profissionais para a sociedade). Para vislumbrarmos melhor como se desenvolveu essa introdução Trindade (1999) elege quatro períodos históricos para essa análise e que colabora com o que podemos chamar de projeto de universidade para este século. Vejamos:

O primeiro, do século XII até o Renascimento, é o período da invenção da universidade em plena Idade Média. Nesse período se constitui o modelo da *universidade tradicional*, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha<sup>20</sup>, que se implanta por todo território europeu sob a proteção da Igreja romana. O segundo começa no século XV, época em que a *universidade renascentista* recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, que floresce nas repúblicas urbanas italianas e se estende para os principais países da Europa do centro e do norte e sofre também os efeitos da Reforma e da Contra Reforma. A partir do século XVII, marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do século XVIII, com a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas e o início da Revolução Industrial inglesa, a universidade começa a institucionalizar a ciência numa *transição* para os modelos que se desenvolverão no século XIX. O quarto período que institui a *universidade moderna* começa no século XIX e se desdobra até os nossos dias, introduzindo uma nova relação entre Estado e universidade, permitindo que se configurem os principais variantes padrões das universidades atuais. (TRINDADE 1999, p. 6, grifos)

Sendo assim, a universidade brasileira embora tenha havido escolas e faculdades profissionais isoladas desde 1808, somente se organiza a partir dos anos de 1920 devotada ao desenvolvimento da pesquisa e à ciência. As cátedras científicas seus observatórios, laboratórios, museus, após a criação das academias científicas, após a intensificação da profissionalização das ciências, após a inserção das universidades por

---

<sup>19</sup> PEREIRA, Noádia Munhoz. Modelos de Gestão na Universidade Pública: um estudo com base no conselho universitário e no conselho diretor da Universidade Federal de Uberlândia. In: FRANÇA, Robson Luiz de (org). Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. (p.129-145)

<sup>20</sup> Ver o caso brasileiro: LIMA, Licínio, C; AZEVEDO, M.L.N. & CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação de educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. In: *Revista Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v.13, n.1, p.7-36, março, 2008.

meio das pesquisas encontraram seu papel especializado na sociedade. Portanto, abandonar o seu padrão tradicional teológico-jurídico-filosófico foi crucial para a transição ao moderno abrindo-se ao humanismo e as ciências. Essa nova relação entre o Estado e a universidade impulsiona a hegemonia, a expansão, a incorporação, a evolução e por fim a conservação da ordem social e da soberania nacional vinculada à propagação do saber e da ciência.

Em torno a essa construção de concepção de universidade brasileira, verifica-se a intensidade com que as transformações da sociedade se avolumam, *é importante chamar a própria instituição universitária para ser inserida numa sociedade em que o espaço público se mundializa, a universidade não deve responder as questões que lhe são externas para não se secularizar e não tornar-se utilitarista, multifuncional e indispensável para o mercado de trabalho. É preciso pensar a universidade segundo a perspectiva de ser instituição social com o intuito permanente de ruptura com as ofensivas da sociedade capitalista.* Para tanto, a iniciativa dos professores pesquisadores é de compromisso com o destino e os desafios dos limites que foram rompidos mediante a produção gerida pelos fóruns, centros, núcleos, grupos que fomentam alternativas e retomam a problemática da agenda política para o ensino superior. (Cad. ANDES 2007, p.11)

Os conceitos que precedem a análise histórico-filosófica são as referências mais atuais para o caso da universidade pública brasileira, aquele campo científico e o arbítrio social são elementos essenciais para o entendimento do movimento da mundialização do capital, chamando mais a atenção para o projeto de educação e mais específico para o projeto de universidade de Bourdieu (2007) escreveu sobre o que a escola conservadora entende por desigualdade social, já que o seu método de ensino é excludente. O que esse autor quer dizer em seus escritos de educação<sup>21</sup> é que existe uma sociologia da educação para a produção da cultura escolar brasileira. Nesse livro a pesquisa caracteriza em torno de dois casos o projeto de educação/universidade da França frente o projeto de educação/universidade para o Brasil.

As frações de classe, termo utilizado pelo autor enquanto método de análise das condições socioeconômica da família, segundo ele é a herança cultural que

---

<sup>21</sup> É sociólogo francês, seu pensamento tem grandes influências de Marx, Weber e Durkheim. É professor de sociologia no College de France e diretor na École des Hautes études em Sciences Sociales. É diretor da Revista Actes de la Recherche em Sciences Sociales, que fundou em 1975, bem como, da revista europeia de livros Liber. Suas obras estão traduzidas em várias línguas. A obra mais conhecida (que ele dirigiu) é “ Miséria do mundo”, cuja tradução brasileira foi publicada pela Editora Vozes em 1997. Também foi professor visitante na Universidade Federal de Minas Gerais no século XX.

os pais deixaram que vá capacitar o futuro aluno para determinada função/vocação profissional. Na verdade a fração de classe é inexistente, o que importa é o destino, a serventia dos estudos dos tipos de classe (alta, média e baixa), são relevantes no caso do Brasil para entendermos o *locus*<sup>22</sup> de formação e o projeto de educação que queremos e que estamos fazendo para a universidade pública brasileira. O capital cultural da família determina a produção do capital científico, já o arbitrário social determina as frações de classe ou a luta de classes como os marxistas nomeiam.

Pode até acontecer que, durante uma manifestação, alunos (ou pais) venham a se reunir para protestar contra o “ Mal da Escola” , hoje muito difundido, que não deixa de revestir formas extremamente diversificadas: as dificuldades, e mesmo as ansiedades sentidas pelos alunos das seções nobres dos grandes liceus parisienses e suas famílias, diferem, como o dia para a noite, daquelas encontradas pelos alunos dos colégios de ensino técnico dos grandes conjuntos habitacionais das periferias pobres. (BOURDIEU 2007, p. 2019)<sup>23</sup>

*Se o mau da escola é o advento das classes operárias ao discernimento*, a proposta primeiro esteve na adequação de suas habilidades, por isso as escolas técnicas captavam essas crianças para o trabalho e continuava os adestrando, no entanto, as escolas/universidades superiores brasileiras públicas têm diagnosticado esses alunos egressos para entender as discrepâncias, as contradições e caminhar para a superação, isto é, não certificamos apenas o capital cultural mas também o capital científico a qualificação profissional e o *locus* da formação estão direcionados para a capacidade

---

<sup>22</sup> “...à diagonalização dos dados sobre as alunas de um dos anos estudados, segundo o método proposto por Jacques Berlin na *Sémiologie graphique*. Dado que a hierarquia das origens sociais assim obtida era muito próxima daquela que se pode estabelecer a priori tomando por critério o *capital cultural da família*, constituiu-se sobre essa base uma nova matriz, que é aquela apresentada, a fim de verificar se a relação manifestada pela diagonal se mantinha (o que ocorreu). Segundo o princípio de hierarquização assim adotado o que comporta evidentemente uma parte de arbitrariedade vai-se das alunas oriundas das classes médias àquelas extraídas das classe superiore, e no interior destas, desde as frações mais desprovidas (relativamente) de capital cultural (industriais e quadros) até as mais ricas ( professores de universidade) ocupando as profissões liberais uma posição intermediária. Cada linha do diagrama representa o universo dos julgamentos suscetíveis de serem feitas sobre uma aluna pelos professor a hierarquia dos adjetivos (agrupados em 27 classes agregando os adjetivos de sentidos próximos e frequentemente associados nos julgamentos) é a que foi obtida por diagonalização”. (BOURDIEU 2007, p. 189). Aqui o autor deixa explícito quais os métodos percorridos para entender a permissão para lecionar a dita “*brevê*” dos franceses, para eles adquirirem a competência necessária para lecionar nas escolas superiores francesas.

<sup>23</sup> Na introdução desse capítulo a escola diz dos excluídos do interior, assim, a escola é culpabilizada de todo os males, os erros, educacionais oferecidas a criança. Na França segundo sociólogo francês os pais e os alunos não estão diretamente envolvidos com os defeitos que de qualquer maneira possam ocorrer com as crianças. No caso do Brasil, temos invertido essa análise, não queremos no Brasil que as escolas excluam, envolvemos a maior quantidade de alunos de diferentes classes na mesma escola sejam dos Liceus sejam das escolas técnicas e não classificamos conforme o capital cultural da família mas sim de acordo com o capital científico (capacidade intelectual). No caso das escolas públicas é assim que fazemos e ai então atestamos que existem aquelas crianças de periferia e pobres que ascendem melhor na carreira profissional (são minoria) do que os ricos de família abastadas e assim concretizamos o processo de democratização do ensino, já que essa é a proposta do ensino público. Para a elite o melhor *locus* é o método, a infraestrutura do ensino particularizado e todas as suas indumentárias.

intelectual e não apenas manual e artesanal tecnificado. A abrangência das humanidades desponta as nossas análises e o nosso modelo.

O modelo de universidade brasileira atestado até o século XIX e que temos pesquisas registradas<sup>24</sup> estão semelhantes e se aproximando mais do *Modelo de Ensino da Universidade Napoleônica* que aquele que se revestem em títulos, planos de estudos e racionalização e controle de todo tipo, sendo assim estamos no século XX, tentando romper e no século XXI, totalmente rompendo com esse método de ensino e docência, a ruptura já existe, a continuidade, a transição ocorreu no século XX. No século 21, anos de 2000 em diante com as metamorfoses do projeto de educação/universidade, na verdade estamos com a erradicação dessas transformações, pois elas já ocorreram, estamos vivenciando, estamos sendo, essas transformações planejadas no século XIX no universo internacional e no plano europeu. O continente latino-americano não acompanha totalmente de maneira uniforme essas transformações, constata-se certo hibridismo, alguns teóricos, tais como, (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2004) nomearam de influências externas, outros de europeização do ensino ou americanização do ensino ou latino-americanização do ensino, mas continuamos destacando que no Brasil as características curriculares são enormemente constituídas da essência de nossas raízes culturais. Portanto, do ponto de vista do planejamento curricular nos aproximamos mais do *Modelo de Ensino da Universidade Humboldtiana*.

A explicação mais coerente é a de que nós rompemos totalmente no século XXI com um Modelo Napoleônico (rígido) e avançamos com outro modelo de gestão e suas características, pois as influências foram mais de encontro com as nossas necessidades em seus diferentes aspectos, quais sejam, o esboço do iluminismo e o

---

<sup>24</sup> A pesquisa de Chauí (2014) interroga a gênese e o sentido da ideologia da competência desde o momento da regulação fordista ao momento neoliberal, concentrando-se na análise de duas instituições: a *universidade* e a indústria cultural. Na medida em que é adaptada pela estrutura autoritária e hierarquizada da sociedade brasileira, a ideologia da competência, tornando-se princípio de organização das universidades, não só justifica a estrutura social vigente, como também contribui para reproduzi-la sem transformações de base. Chauí desmascara o discurso modernizador dos neoliberais ao mostrar que, longe de promover a democratização da sociedade brasileira, não estavam senão acentuando sob vestes moderninhas a dominação tecnocrática autoritária que se iniciaria com a modernização conservadora da ditadura. Na análise da indústria cultural, Chauí mostra como a programação televisiva forma sujeitos narcisista que não conseguem exercer a cidadania democrática e construir um espaço público de debates e ações políticas por estar condicionado a avaliar tudo o que é público segundo os critérios da vida privada das classes senhoriais. Os sujeitos-consumidores, absortos no narcisismo ou na depressão, confiam aos profissionais competentes o poder de decidir sobre política, cultura, vida profissional, lazer, etc... Sob a imagem da sociedade do conhecimento, a indústria cultural contemporânea instaura um processo de controle de internautas e telespectadores que lutam por sua servidão como se lutassem por sua liberdade. Através do registro da pesquisa percebe-se que a *tecnociência* mais avançada e a cultura de massas mais estúpida têm a lógica comum que lhes é dada não apenas pelos interesses da classe dominante, mas também pelos processos de fragmentação social que é próprio das décadas de “*acumulação flexível*”.

ponto de vista histórico-filosófico do idealismo. São dois pensamentos que fundamentam o ensino e também norteiam o pensamento científico de determinada época. É justamente esse o esforço dedicado aos projetos de educação e ensino para a universidade pública brasileira.

Em síntese o quadro explicativo deixa claro em seus elementos de análise, quais sejam: 1) Interioridade; 2) Ciência; 3) Autonomia; 4) Atividade científica; 5) Docência; 6) Independência do Estado; 7) Legitimação em seus pontos mais importantes para serem refletidos a cerca de uma concepção de educação para a universidade e principalmente para a concepção de *docência* a ser disseminada nas motivação de novos temas e conteúdo de ensino nos cursos de licenciatura na universidade brasileira.

São sete os passos e as etapas que passam a caracterizar os elementos da pesquisa. Para qualificar a metodologia de trabalho, os procedimentos, o desenvolvimento do ensino no interior da universidade pública brasileira. Para identificar os elementos de cada etapa é possível descrever como é o trabalho em dois tipos de universidade, ou seja, a universidade francesa e a universidade alemã. A metodologia de ensino na universidade brasileira recebeu a influência de dois países e a influência de dois modelos de universidade e assim, incorporamos melhor um tipo de modelo para a nossa realidade e entendemos que a docência é sustentada em primeiro lugar pela pesquisa e pela anuência da ciência e a sua forte relação entre orientando e orientador, entre professor e aluno, entre docente e discente, entre sujeito e objeto, entre a livre atividade sem nenhuma sensação de controle entre o professor e o aluno, ambos em sintonia para o alcance da melhor qualidade na produção da ciência.

De acordo com essas características da figura 1 pode-se inferir na realidade brasileira que o grande “Mal da universidade” não é o mesmo “Mau da escola”. Ao reunir as manifestações dos diferentes âmbitos que a compõem (docentes, discentes, representantes, comunidade acadêmica) verifica-se que trabalho tem cada vez mais emergido das contradições do capital científico. Com a propagação da ciência e de seus diversos setores de propagação do conhecimento são os elementos que trazem o sentido para que se desenvolva com mais precisão o conhecimento e o conceito do pensamento educacional entre o idealismo e o iluminismo. Os dois pensamentos se uniram em prol da metodologia de ensino e para o estímulo da docência, ou seja, a seleção daqueles estudantes das classes pobres ainda é pulverizado e superficialmente tratado, pois, contribui para estreitar a desigualdade social no interior do espaço educativo.

O mal descreve e diferem que a concepção de educação e seus princípios não são os mesmos para a universidade e para a escola elementar, ambos os locais veiculam um projeto de educação diferente e apenas se aproximam quando da contextualização da preservação da natureza da educação e da definição de um projeto de educação de maneira mais ampla, no entanto, a particularidade da universidade pública reside em compor com mais defectividade a responsabilidade social o serviço da ciência, isto é, possibilitar a desconstrução da desigualdade social de maneira desinteressada.

### **1.3 O Estado e o mercado universitário**

A tese segundo a qual a produtividade e competição<sup>25</sup> estão diretamente ligadas parte do princípio de uma concepção de educação, de um projeto de educação, de um projeto de universidade para determinado sentido e quando encontramos esse sentido, não diagnosticamos mais as crises, pelos quais percorrem o nosso país, as crises educacionais apenas desencadeiam elementos para continuarmos em frente e assim dialogarmos com outros territórios educacionais. Não esmorecer na proposta de projeto de ensino mais plural levando a cabo ao ensino público o reconhecimento para o lócus acadêmico, traz com mais precisão qual é o planejamento e a gestão do trabalho docente. A produtividade nomeia e classifica, provoca o rankingamento, mas também possibilita visualizar as habilidades cultivadas desde a infância e assim, prolongar o capital cultural.

A mundialização do capital científico certifica o eixo central para as instituições educativas se colocarem e trazerem a tipologia de sua localidade em termos educacionais, pois os alunos e os professores não transitarão com mais tranquilidade pelos campos do saber, tanto no sentido dos planos curriculares quanto no sentido das melhores condições institucionais.

O capital científico se subdivide de acordo com o que podemos denominar de capital cultural apropriado para cada fração de classe. Quando a mundialização do capital científico se desloca para os países em desenvolvimento a tentativa reside em mapear as questões pedagógicas mais necessárias para cada região e para cada eixo do

---

<sup>25</sup> O binômio produtividade/competitividade certifica a ampla discussão em torno dessa problemática, avaliar o trabalhador implica sondar os aspectos pedagógicos, estruturais e socioeconômicos em que ele se encontra se assim não for ele segrega o potencial do desenvolvimento da ciência e da produção da pesquisa. O mercado universitário é amplamente competitivo e pede a cada dia mais produtividade esse é o eixo problematizado pelo mercado e pelo Estado na atualidade. CATANI, OLIVEIRA & DOURADO, (2001) e LIMA, AZEVEDO & CATANI, (2008).

saber. Para Harvey (2011) as dimensões de esse saber são transitórias assim, como o capital é flutuante, portanto, o significado do real e palpável é a mera simbologia para o contexto acadêmico. Por isso que caracterizamos como violência simbólica as trocas que não são simbólicas<sup>26</sup> segundo a perspectiva político-econômica.

Para quem administra o capital científico o mais natural é que as relações de trabalho entre o conhecimento e o recurso didático-pedagógico encontrem o seu lugar, pois para o professor não é confortável a quantidade de tarefas novas a serem desempenhadas quanto ao processo de ensino aprendizagem. São novos instrumentos, são novidades epistemológicas, são inspirações teórico-conceituais, é a introdução de novas tecnologias para fundamentar o seu trabalho. A adesão ou não a novas metodologias de trabalho são recorrentes e se alteram de acordo a exigências das mutações do mercado de trabalho em determinado tempo, portanto, surge a necessidade de nomear um método que pressupõe um novo conceito encontrado e assim, resignificar o conceito do conceito<sup>27</sup>.

A mudança do método é parte essencial para o processo de ensino e aprendizagem e a naturalização da aprendizagem é o objetivo pretendido, pois nem todos aprendem se o capital cultural não estiver de acordo com o que a instituição estipula para o sucesso escolar e consagra sua cultura escolar. (Bourdieu, 2014; Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2004). Qualquer teorização nesse sentido é dependente da cultura escolar do país. Em cada país essas frações de classe são bem nítidas, mas no caso brasileiro ocorre esse distanciamento entre o capital científico e o capital cultural. Ademais o financiamento do conhecimento têm se colocado urgente. No entanto, os verdadeiros sujeitos dessas transformações são os atores sociais.

A institucionalização da ciência moderna têm se desvinculado das tutelas da Religião e da Igreja, ou seja, do Estado<sup>28</sup>, a imposição da autoridade estatal são anuladas após o pensamento de um novo modelo de teoria e mais específico após a constante mobilização, efetivação, legitimação, efetivação da Reforma Universitária. Essa reforma

---

<sup>26</sup> O Brasil apresenta regionalização do saber para que o capital (financiamento da educação) ocorra em determinadas regiões e não em outras, mais insumos na região centro-oeste e sudeste e poucos insumos na região norte e nordeste do país, por exemplo, por isso, que utilizo o conceito de Harvey (2011) de que o capital é flutuante, isto é, a geografia do capital é flutuante.

<sup>27</sup> A falta de um plano teórico que respalde o método da aprendizagem legitima a reprodução. (BOURDIEU & PASSERON 2014, p.168)

<sup>28</sup> Ao anunciar no plano das políticas educacionais a modernização passa a sanar as crises educacionais e em seguida o Estado se ausenta, apresento apenas o método de atuação do poder estatal no âmbito das práticas de ensino. O uso da palavra expressa o momento de transição e posterior ruptura do senso comum e a obtenção do reconhecimento científico.

transita de século em século, de anos em anos e de tempos em tempos, o exagero no país consiste em se desprender de métodos de ensino e aprendizagem<sup>29</sup> que massacram as relações entre o sujeito e o objeto de ensino, o conhecimento é livre, assim, como a metodologia de trabalho, mas a finalidade última é o aprendizado. O Estado<sup>30</sup> e o mercado universitário legitima uma ideologia<sup>31</sup>, uma filosofia de vida, que a economia política explica como sendo aparentemente o mais importante, a sociologia explica a necessidade de não trazer para obter o reconhecimento da coletividade em prol de algo, e a história da filosofia junto com a filosofia política contribuem com a efetivação da legitimação da ciência moderna.

...num estado do campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queira reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que – sem nunca fazer dele, numa outra maneira de dissolvê-lo, uma espécie de círculo cujo centro está em toda a parte e em parte alguma – é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse *poder invisível* o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU 1989, p. 7 grifos)

A invisibilidade do poder é o melhor método para o trabalho entre aqueles que gerem a produção do conhecimento, e fazem com que a ciência obtenha certo reconhecimento, pois expande a capacidade e as habilidades para as humanidades e para as questões que são realmente essenciais para o trabalho com a produção, elaboração e execução da ciência, sejamos sensíveis em reproduzir em todos os locais em que estamos educando que as relações de trabalho não são coisificadas, porém são tidas como naturais e efetivamente dissolvidas em círculos de cultura adequados a vivência das relações sociais. No interior da universidade pública brasileira o modus operante é simples nada além do que é preciso para aprender, não devemos como professores ideologizar a aprendizagem, cada aluno em seu tempo aprende e em cada porção de

---

<sup>29</sup> O novo conjunto de idéias educacionais e pedagógicas do sócio construtivismo privilegiam a análise dos fatores políticos e macrosociais de reprodução social da educação. Ver: Tomaz Tadeu da Silva (1996)

<sup>30</sup> O poder do estado é um mito mundializado, a teoria do Estado reproduz discursos e naturaliza conflitos ao invés de potencializá-los para a operacionalização da transformação. Encontro a saída possível na obra “Contrafogos” para desmistificar o trabalho de doutrinação simbólica da teoria do Estado. “penso efetivamente que só se pode combater eficazmente a tecnocracia, nacional e internacional, enfrentando-a em seu terreno privilegiado, o da ciência, principalmente da ciência econômica, e opondo no conhecimento abstrato e mutilado de que ela se vale um conhecimento que respeite mais os homens e as realidades com as quais eles se veem confrontado”. Ver Bourdieu (1998, p.20)

<sup>31</sup> A expressão ideologia rima com educação e contra ideologia, para Severino (1986) a natureza do processo ideológico apresenta os seguintes elementos fundamentais que categoriza a ideologia tais como: 1) um processo de relação da consciência à realidade social; 2) um processo epistemológico e axiológico; 3) um processo de dissimulação e ocultamento; 4) um processo que envolve o jogo das relações de poder; e 5) um processo inconsciente e coletivo.

aprendizagem absorve-se o conteúdo e sua reflexão. O poder, a mão invisível, são os agentes reatores, eles não movem o processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito aos métodos e práticas de ensino, apenas geram mais conflitos entre a relação professor-aluno.

Com essa problematização de Bourdieu (1998) a teoria do Estado reproduz discursos e os toma como verdade, com o objetivo de operacionalizar a transformação. Parafraseando esse autor temos que a organização da sociedade pelo Estado é categorizada por estruturas, funções, elementos constitutivos, mecanismos, órgãos que se subdividem de um lado com o estudo da filosofia política e de outro, com o estudo da ciência política.

Por outro lado, segundo Rousseau (1999) o seu primeiro estudo investiga a justificação do fenômeno do poder com o objetivo de qualificar o comportamento e os valores essenciais da política e o segundo estudo explica os resultados dos princípios da vida política, o uso de técnicas do fenômeno estudado, o valor dos resultados, enfim, descreve as características dessa ciência. As leis que regem o homem em sociedade desde o século XVII demonstram a organização da administração pública, seus princípios, regras institucionais e interesses gerais da pólis. O ponto de partida é que a sociedade aceita o estabelecido voluntariamente e naturalmente, é necessário obedecer moralmente o direito da autoridade, portanto, a liberdade é alienada ao direito do mais forte. Não apenas a elevação do homem na sociedade, mas também de todo o sistema social depende essencialmente de analisar o desenvolvimento da caracterização da vida coletiva. Assim, os homens dependem da vontade geral estabelecida entre os cidadãos que gozam de igualdade dos direitos condicionados pelo Estado. A preservação da ordem pública eleva a alma do homem, ou seja, com o Estado bem governado planos à longo prazo são necessários serem traçados a fim de *disciplinar economicamente* os vícios do povo. Já para Bourdieu (1998) a autoridade do Estado é soberana, e por sua vez, substitui a força da *autoridade* pela do *hábito*.

Rousseau (1999) colaborou com o conhecimento do ordenamento das modernas democracias. Neste contexto, para ele a polis grega depende intrinsecamente da organização do Estado em sua forma primitiva de organização política, pois concede elementos constitutivos de definição do ordenamento político e naturalmente da democracia. Assim, vindo de encontro com esses conceitos temos que a teorização remete-nos a Bobbio (1999), o qual considera os usos do termo democracia em três: o descritivo (ou sistemático), o prescritivo (ou axiológico) e o histórico, deste modo,

inicia-se a classificação da teoria das formas de governo na República. Com o governo dos muitos com respeito aos poucos, ou dos mais com respeito aos menos, ou da maioria com respeito à minoria. Os clássicos da filosofia exprimem o movimento constante e com muita simplicidade de trazer a particularidade do exercício do poder em detrimento de sua historicidade. A distinção democracia/monarquia inspira novas composições entre aristocracia ou autonomia e heteronomia. Os prós e os contras da democracia ampliam a cada dia os debates e reflexões em torno dos estudos em ciência política, pois convergem diretamente com as demandas da contemporaneidade. A gestão do trabalho docente nas IFES historicamente são exemplos claros da intolerância a meios arbitrários de implementação de políticas condescendentes com o receituário das formas de governo oficiais.

Neste sentido, o conceito do Estado em Engels (2002) depende do ponto de vista econômico sobre a sua natureza, divisão territorial e força pública. Para ele, o conceito do Estado em Atenas apresenta sua forma mais clássica de modo que o Estado nasceu direta e fundamentalmente dos antagonismos de classes<sup>32</sup> que se desenvolviam no seio mesmo da sociedade genélica. Vejamos.

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs a sociedade de fora para dentro; tampouco é a realidade da idéia moral, nem a imagem da realidade da razão, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ordem. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS 2002, p.191)

Os limites, sua natureza e o distanciamento do Estado, a eliminação total de qualquer imposição e autoridade estatal, de qualquer autoritarismo, situações de constrangimentos, sensações de controle, o que está presente neste século é o improvisto<sup>33</sup> e a espontaneidade, a autenticidade e o que de mais natural existe nas

---

<sup>32</sup> “O Estado não existia antes da divisão da sociedade em classes. Mas à medida que a divisão social em classes ia surgindo e ganhando raízes sólidas, à medida que surgia a sociedade de classes, também o Estado ia surgindo e ganhando raízes sólidas”. (LEBEDEV 1975, p.137)

<sup>33</sup> O que permanece quando tudo se esqueceu é uma *“relação da cultura definida pelo direito de esquecer que implica o fato de ter conhecido, ou melhor, de ser socialmente reconhecido como tendo aprendido:*

relações de trabalho e na gestão do trabalho docente. A conciliação dos antagonismos sociais não é o mero acaso das novas relações estabelecidas entre o Estado e o mercado universitário. Essas novas relações estabelecidas entre distância e poder evidenciam os rumos da modernidade por um lado.

Por outro lado, é preciso ficar claro que o mercado universitário é duramente atingido pelas ofensivas do capital e pela proliferação da miséria do mundo, contra as massas oprimidas e a classe operária. As contradições do capitalismo em face a crise econômica do capital ameaça o futuro da humanidade e ao mesmo tempo *reproduz para a nação um Estado mestre-de-obras na garantia de políticas de dominação no espaço nacional*. No contexto mais amplo, mundial, extinguem-se as bases nacionais, pois elas se fragilizam financeiramente, e as empresas multinacionais conferem, mobilizam, influenciam, exploram, privatizam a produção e a organização da comercialização desse universo sem fronteiras.

No plano acadêmico as contradições se acentuam e dominam as relações de trabalho e a gestão do trabalho docente intensificando a reprodução da e na educação. Os antagonismos sociais geridos pelo Estado e o mercado potencializa a distância entre os pares, não prioriza o coletivo e a participação com o intuito de reflexão, planejamento do trabalho e transformação do status quo. Portanto, os elementos constitutivos do poder invisível do estado impactam diretamente nas questões pedagógicas no interior da universidade pública.

### **1.3.1 Reforma e contra-reforma universitárias**

A Reforma Universitária de 1968 moderniza naturalmente as reformas universitárias anteriores e as modifica na intenção de abolir com o que é antiquado, com o inadequado e com o arcaico. O jeito modernizante da reforma universitária brasileira denota sinais de uma modernização administrada, de forte conotação salvacionista adaptada às condições do governo. O modus operante da reforma universitária brasileira é revelado de acordo com as percepções das instituições educacionais e ainda mais pelos atores, sujeitos, protagonistas, que se envolveram com a teoria científica e a propagação da ciência em termos de conquistas. (CUNHA, 2007)

---

*que resta, com efeito, da longa frequência dos textos antigos ou do comércio prolongado com os autores clássicos senão o direito de compreender sem ruborizar as páginas rosas do dicionário e, num grau mais alto da consagração escolar, o desembaraço e a familiaridade característicos dessas relações de pais célebres com os filhos...*” (BOURDIEU & PASSERON 2014, p. 159)

Não tratamos mais o tom modernizante, neste século é um metadiscorso, e a sua verbalização é simplesmente irrelevante, na reforma que está em curso. Ao conceituar a reforma universitária os conceitos de *habitus*<sup>34</sup> e *campo*<sup>35</sup> serão essenciais para o entendimento das orientações reformistas e de contra-reforma. Com esses conceitos a consciência é esclarecida e encontra-se longe de práticas impositivas e relações de poder e dominação social.

Com o objetivo de historicizar as possibilidades e limites da reforma Shiroma, Moraes & Evangelista (2007) desenvolvem os atos de reforma do ensino brasileiro, o primeiro ato é o dos anos de 1930 que regulamentou uma série de decretos os quais são eles: Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário; Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que institui o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país; Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador; Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário. A regulamentação *na prática universitária significou a organização da escolha do reitor, dos diretores e membros dos conselhos, a definição dos programas, ano por ano, às regras de escolaridade, os critérios de nomeação de professores e os seus salários* totalizando assim, 328 artigos.

O segundo ato de reforma trouxe em execução os seguintes decretos-leis: Decreto-lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942, Lei orgânica de ensino industrial; Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, cria o serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) – outros decretos se seguiram a este, completando a regulamentação da matéria; Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942, lei orgânica do ensino secundário; Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, lei orgânica do ensino comercial; Decretos-leis 8.529 e 8.530, de 2 de janeiro de 1946, lei orgânica do ensino primário e

---

<sup>34</sup> “...exprime sobretudo a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo, etc...” (BOURDIEU 1989, p.60)

<sup>35</sup> “Ao apresentar aqui, de modo mais sistemático os conhecimentos que pude obter, no decurso dos anos, pela aplicação a universos diferentes do mesmo modo de pensamento daquele que é designado pela noção de campo”. (BOURDIEU 1989, p. 31). O campo é científico apenas quando o *modus operandi* (a gestão organizacional) é explicitado com clareza para aquele que vivencia o local.

normal, respectivamente; Decretos-leis 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, lei orgânica do ensino agrícola. As diretrizes contemplaram os trabalhadores e profissionais encaminhando-os para uma rápida formação destinado ao mercado de trabalho, grande parcela da classe operária engajava-se ao processo fabril, após 20 anos os cursos e atividades com vinculação direta à preparação da mão-de-obra industrial passaram a dedicar-se à formação mais especializada de nível técnico com ênfase nas escolas públicas, como por exemplo, as escolas técnicas profissionalizantes criadas nos de 1960. (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007, p.25)

Foi apenas em 1961 que os embates ideológicos no nosso país estremecem as forças conservadoras e iniciam o clima favorável de efervescência cultural e política . O crescimento dos sindicatos chamou os movimentos de educação popular, os quais, acompanham o trabalho de conscientização política. Os ventos da reforma trataram de organizar os interesses reais das cidades, dos bairros, das profissões, do analfabetismo, da reforma agrária, do movimento operário e do movimento estudantil. A jornada compartimentava a consciência nacional de um lado, e por outro promovia iniciativas ousadas inspiradas para a mudança. Esse momento configura-se como o terceiro ato de reforma no país, intelectuais brasileiros junto com agências internacionais atuou formulando e inspirando as linhas principais de reforma do ensino.

A lei 5.540 talvez tenha sido uma dos mais contraditórios empreendimentos do regime militar. Promoveu uma reforma no ensino superior brasileiro, extinguiu a cátedra – suprimindo o que se considerava ser o bastião do pensamento e do comportamento conservadores na universidade -, introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores, criou a estrutura departamental, dividiu o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e ciclo profissional, criou o sistema de créditos por disciplinas, instituiu a periodicidade semestral e o vestibular eliminatório. No caudal dos atos de exceção da ditadura militar, a universidade brasileira foi obrigada a testemunhar a repressão, a perseguição policial, à expulsão, o exílio, as aposentadorias compulsórias, a tortura, a morte de muitos de seus melhores pensadores. (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA 2007, p.32)

*As mudanças na universidade* foram de grande impacto, as políticas para esse nível de ensino contribuíram para o incentivo de ascensão das camadas populares ao saber, ademais estimulou a expansão privatizante dessa modalidade de ensino ao assinalar a possibilidade de transferências de recursos públicos para as instituições privadas, o crescimento exagerado estimulou o investimento no desenvolvimento da

formação do capital humano. No período de 1962 a 1973 o ensino superior público brasileiro passa de 100.000 a 800.000 estudantes universitários e o ensino superior privado passa de 40.000 a 500.000. As faculdades isoladas privadas se proliferaram por todos os estados da federação. A título de exemplificação temos que o Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967 e o Decreto-Lei nº 900 de 29 de setembro de 1969 regulamentam a criação e funcionamento de empresas estatais, autarquias e fundações com inclusão das fundações universitárias. Duas formas de privatização são postas em prática: 1) a *direta*: através do implemento e subvenção, com dinheiro público, à criação maios ou menos indiscriminada de instituições de ensino superior privadas; 2) a *indireta*: através da criação de fundações de direito público e privado, numa tentativa de o Estado desobrigar-se do econômico-financeiro, da manutenção do ensino superior e aumentar seu poder de intervenção. (SILVA Jr & SGUIARDI 2001, p.178-183)

O quarto ato de reforma do ensino é denominado de década perdida pelos economistas, mas também é marcada pelo fim do regime militar e pela esperança de democratização. A consolidação da democracia apareceu lentamente e apresentaram desenhos distintos, muitas opiniões e interessantes debates, o grande dilema foi trabalhar com a fase de transição e consolidar um *consenso democrático*. Para O' Donnell (1991) o esforço da democratização consiste em precisar tipologias, pois a democracia aponta vários caminhos para a democratização, a herança do autoritarismo deixa resquícios que apenas em longo prazo se conduzem e assemelham a existência de democracia representativa ou delegativa que são aquelas recém-instaladas nos países. Fundamentando o argumento anterior a perda desse momento histórico consiste na pouca atenção dada ao financiamento da educação, com o avanço de espaços mais participativos, o imperativo da transparência no sistema de financiamento da educação aumenta as chances de materialização de diretrizes mais coerentes com o ideário da universidade pública vigente.

O norteamento educacional para o século XXI advém da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN) nº 9394 de dezembro de 1996. Os comentários giram em torno do seu caráter minimalista, flexível, desregulamentador, omissivo, privatista e inerte. (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007, p. 56)

Antes e após a edição da Lei nº 9.192, de 21/12/1995 que estabeleceu a lista tríplice para indicação e nomeação de dirigentes universitários das IFES, as instituições envolvidas atestaram o favorecimento do corporativismo acadêmico, sempre existiram vozes discordantes em defesa de que a nomeação de seus dirigentes deveria estabelecer

a composição de 70% de seus membros docentes com consulta no interior dos três segmentos da comunidade acadêmica. Neste contexto de reforma, a ênfase orientadora das ações das IFES em favor da educação pública e de qualidade atentaram para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional enfatizado à época, o qual envolvia o MEC, ANDES, FASUBRA, UNE, ANDIFES, ABRUC, ANUP, ABRUEM, que visava, dentre outras coisas, a criação de mecanismos capazes de garantir as condições básicas para a consecução da autonomia de gestão financeira e patrimonial e para a caracterização de fontes e bases de cálculo e as formas de regularidade da distribuição de recursos para as IFES. Em destaque as orientações das ações dessa década para as IFES são:

a) Significado das IFES para o processo de desenvolvimento do país; b) a importância das atividades de pesquisa e a busca de parcerias com a sociedade, visando a transferências de resultados; c) a defesa do princípio constitucional da associação ensino, pesquisa e extensão; d) engajamento das IFES no programa “Ação da Cidadania contra a miséria, a fome e pela Vida” (Carta de Manaus, 1993); e) a participação no esforço junto ao Congresso Nacional pela aprovação da nova LDB; f) a participação no debate teórico-conceitual e prático sobre autonomia universitária e sobre medidas concretas do processo de avaliação institucional; g) a participação, quanto ao financiamento das IFES, na tentativa de definição de base de cálculos e de critérios para alocação equitativa de recursos; h) a dupla função dos Hospitais Universitários: acadêmica e assistencial. (SILVA Jr & SGUISSARDI 2001, p.126)

Esse documento aponta já no início deste século para a necessidade de implementar-se um amplo processo de avaliação institucional, aponta a necessidade de criar novos mecanismos para a partição dos recursos suplementares atribuídos a cada instituição e propõe à questão da autonomia a revisão do Art. 207<sup>36</sup> da Constituição Federal apresentando a polissemia do conceito e as controvérsias de sua aplicabilidade. Após a aprovação da LDBEN temos que:

(Art. 13) A universidade, no exercício de sua autonomia, deve promover concomitantemente:

- I – geração de conhecimentos, tecnologias, cultura e arte;
- II – disseminação e transferência de conhecimentos e tecnologias, preservação e difusão do patrimônio histórico-cultural, artístico e ambiental;
- III – formação acadêmica e profissional em padrões de qualidade reconhecidos nacional e internacionalmente; e
- IV – articulação com a sociedade, visando contribuir por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento educacional,

---

<sup>36</sup> As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

socioeconômico e ambiental sustentável de sua região. (...) talvez fosse correto prever a aprovação de uma lei que, com todas as suas eventuais limitações, pudesse significar alguma ruptura com o processo de reforma da educação superior. (...) a crise existe e são muito profundas as marcas de um sistema universitário, no Brasil, caracterizadamente neoprofissional, em que mais de 90% das instituições se identificam como instituições ou universidade apenas de ensino. É forte a tendência de que mesmo as universidades que desenvolvem traços nítidos do modelo humboldtiano ou de pesquisa, tendo em vista a penúrias das verbas e os baixos salários, estejam se tornando universidades heterônomas, isto é, cuja agenda de pesquisa e de criação de novas carreiras obedeça cada vez mais interesses externos vinculados a prioridades do mercado ou de agências que valorizam certo tipo de pesquisa operacional. (SGUISSARDI 2006, p.1050-1051)

Para o contexto atual de reforma universitária, a contra-reforma ressalta os enfrentamentos de todos os tipos de adversidades: políticas, financeiras, administrativas, salariais, de carreira, de formação, de representação e de condições de trabalho, agora depara-se com uma mais *nova ameaça*, que trata pois de articulações em torno do fim da gratuidade do ensino superior público. A nova engrenagem da reforma universitária em curso em sua conexão com o mercado trata de ações focalizadas em redefinir a universidade em organizações sociais competitivas e inseridas no mercado, pois ganha força a idéia da flexibilização do principio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Os apontamentos de Leher (2004) indicam algumas saídas que são: estratégias de universalização, autonomia, democracia, controle social das instituições privadas, articulação ensino-pesquisa, financiamento público das instituições estatais, condições de trabalho dos trabalhadores da educação, assistência estudantil, democratização efetiva dos órgãos de fomento a C&T, colonialidade do saber, integração com países periféricos e centrais, criação de um espaço universitário latino-americano, patentes e propriedade intelectual, dentre outros.

Nessa mesma direção para Sguissardi (2005) a questão chave para se pensar a proteção e defesa da universidade pública é enfrentar o debate em torno do conhecimento, da ciência, da educação superior, como bem público versus bem privado ou em outros termos, restabelecer o confronto entre o público e o privado/mercantil e tirar desse debate e desse confronto todas as consequências possíveis.

### 1.3.2 Generalizações da reforma universitária: adaptando a tendências pedagógicas?

A universidade pública brasileira busca a gênese dos conceitos de local, ambiente externo de aprendizagem e de suas generalizações para depois buscar a gênese das operacionalizações, da gestão, e do modo como às coisas se realizam, ou seja, a condução, o caminho percorrido traz o ponto de vista macrossocial e suas metamorfoses. O próximo passo, é o aspecto organizacional das reformas universitárias segundo o ponto de vista pedagógico do trabalho docente, o conceito de docência e sua articulação com trabalho laboral.

Qual é o lugar da docência e qual o significado do trabalho dos professores em relação a esses postulados e ao *ethos* que eles impõem? Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a verdadeira vida, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva. Em grande parte, a sociologia da educação, adotando, nesse ponto, as ideologias sociais, interiorizou essas representações e trouxe essas categorias para dentro do campo da análise do ensino. (TARDIF & LESSARD 2008, p.17)

Essa visão do trabalho compreende bem a constituição das transformações da sociedade do trabalho que parece ter se configurado como uma sociedade de serviços, tomando a profissionalização do ensino relacionada a orientações gerais na evolução das profissões e das atividades burocráticas como um ofício racional. As profissões em que têm os seres humanos como objeto do trabalho, são ocupações para o autor chamada de *trabalho interativo*, pois lidam com o outro, portanto, é preciso entender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a matéria prima do processo de trabalho interativo.

O trabalho interativo é um dos principais vetores de transformação socioeconômica das sociedades modernas avançadas, pois têm o objetivo de satisfazer o cuidado de si, o crescimento pessoal, a orientação vocacional e a constatação dos fenômenos de paradigma hegemônico do trabalho material. As inspirações marxistas se contrapõem com essa nova reestruturação das práticas e formas do trabalho. A centralização da docência na organização do trabalho é o ponto crucial de reflexão,

contudo, o *estudo da docência entendido como trabalho científico* têm sido negligenciado, chamo a atenção para revisão da natureza do trabalho docente.

A atividade docente é ou não situada enquanto posição de classe trabalhadora? Situar ou não os professores na classe trabalhadora têm sido referencia de estudos sobre a posição de classe do trabalho do professor no capitalismo.

É com Braverman (1981) que ocorre a distinção valorativa entre trabalho produtivo e improdutivo. O autor analisa ao longo do século XX o trabalho no capitalismo e as alterações do modo de produção ocorridas sob o ponto de vista das consequências das transformações tecnológicas que para ele, trouxeram um intenso processo de degradação do trabalho. Portanto, trago para reflexão a discussão sobre a posição da classe dos professores segundo essa visão. O autor acrescenta que o grande problema em definir a classe dos docentes está em aplicar o critério marxista de análise, pois se assim for, o controle dos meios de produção e a venda da força de trabalho não os enquadram enquanto trabalhadores produtivos, pois, o seu trabalho não produz mais-valia. Embora à época a realização do trabalho docente era classificado como improdutivo por não gerar excedente de produção, com a evolução social a nova relação entre capital e trabalho transformou a forma social do trabalho docente tornando-o produtivo.

A categorização entre trabalho produtivo e improdutivo segundo a perspectiva marxista depende da análise da nova forma de relação social entre trabalho e capital.

As reformas educacionais, seu projetos e programas nem sempre contribuem para profissionalizar o trabalho docente fora dessa classificação dual, classificatória e excludente que o capitalismo direciona de maneira tão eficaz aos nossos olhos.

É também verdade que os importantes desvios observados entre os projetos de reforma do ensino e sua efetiva realização levantam necessariamente um problema relacionado à natureza irrealista e até utópica dessas mesmas reformas. Com efeito, se elas não acontecem, se não chegam a se firmar no universo das práticas cotidianas dos profissionais de ensino, não é simplesmente, porque elas são concebidas fora dessas práticas, e testemunham uma visão abstrata do trabalho docente tal como, na verdade, é realizado. (TARDIF & LESSARD 2008, p. 27)

Segundo Scalcon (2005) os imperativos da sociedade capitalista causa estranheza as referencias educacionais clássicas e tradicionais e aos novos paradigmas educacionais de concepção crítica da educação e do ensino recebem destaque em tempos de reforma educacional e sustentam em última instância a necessidade de

transformação do perfil do docente em nome do encontro ou do oferecimento de uma nova identidade.

A forte tendência avança para quem é o professor? Qual é o estatuto social e ocupacional dos docentes em meio a reforma educacional? A racionalização do processo de trabalho tem desenvolvido estratégias de resistência a esse mesmo trabalho? As condições de trabalho docente têm gerado a crescente desqualificação? O professor têm se afastado das funções de concepções e planejamento da educação e do ensino? Essas são as questões de pano de fundo que subsidiam e conduzem o capô de ação da profissionalização da docência.

Vivenciar o local da produção da ciência é navegar com a precisão e clareza necessária e buscar o melhor jeito de organizar as demandas que o campo científico precisa. A universidade pública brasileira precisa de nenhuma importação de modelos, precisamos de modelos que tenham continuidade e não apenas modismos, tais como, a europeização do conhecimento, a americanização do ensino e americano latinização de vivências, que dizem respeito às novidades de que não temos conhecimento, mas estão se aproximando com o objetivo de compartilhar métodos e práticas mais adequadas para o lócus do conhecimento.

O local do conhecimento é o espaço que ele se sente mais confortável para ensinar. As licenciaturas e os cursos que formam os professores licenciados estão disponibilizando as diferentes e múltiplas dificuldades em trabalhar com seus métodos de aprendizagem, o processo de ensino e aprendizagem estão se modificando em conjunto com os aspectos macrossociais e suas modificações. As avaliações periódicas e sistemáticas formam essas características que tanto são trazidas como dificuldades. Em cada especificidade, ciências exatas, ciências da saúde e ciências humanas, em suas áreas do conhecimento, cada professor, propõe aquilo que mais precisa ser aprofundado no momento. Nas ciências humanas, as políticas educacionais, a ciência política compõe seu plano curricular com as suas especificidades, unindo as mãos com a filosofia e suas ramificações, tais como, filosofia da ciência, filosofia da história, filosofia da economia, filosofia do conhecimento, e vice-versa, são ramificações que a pesquisa proporciona. Esse aprofundamento é um conjunto de determinações.

A sala de aula é também o espaço de aprendizagem, para pesquisá-lo, acrescenta-se os laboratórios, recursos didático-visuais, visitas em museus, teatros, visitas em escolas primária e secundária, visitas em fazendas, clubes, quadras, piscinas, academias, enfim, em lugares nos quais a teoria e a prática se unem. Essa aproximação,

denominada fase de estágio também, é fundamental para verificação e aprendizado mostrando assim quem somos nessa caminhada em busca do saber próprio e do saber que estamos divulgando, transmitindo, transferindo para o outro. Essa mesma sala de aula divulga quem é você e o que os seus alunos serão no futuro para a universidade pública brasileira.

(...) a atividade de ensinar e aprender está intimamente vinculada a esse processo de construção do conhecimento, pois ele é a implementação de uma equação de acordo com a qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto, mas construir o objeto significa pesquisar. (SEVERINO, 2014, p.10)

Os aspectos pedagógicos da sala de aula não podem ser restringidos apenas a fala e a escrita. Os professores que educam as crianças são desprovidos de habilidades didático-pedagógicas que culminam em habilidades gestuais e de afetividade. Chamo atenção para o hábito do país quanto a essas pessoas que no plano curricular traçam as diretrizes para os professores que trabalham a matriz epistemológica dos primeiros anos da aprendizagem. A formação de professores caminha de acordo com o direcionamento das metamorfoses do capital e assim sucessivamente estamos em atividade laboral voltada para o processo de ensino e aprendizagem e os modismos que seguem em torno de tendências que estipulam planos, programas, apostilas, diretrizes, princípios, metas, leis, instruções normativas, documentos referenciais, enfim, cada sigla mais apropriada, os quais os professores tendem a se adaptar, ou até mesmo se adestrarem a essas demandas, a esses papéis e suas metas a serem atingidas.

Esses professores que ensinam os futuros professores são imensamente atacados de todos os lados, com muitas respostas a serem trazidas, essas respostas são fruto de todos os espaços, e o que denominamos de campo científico para a transmissão mais didático-pedagógica possível para esses futuros professores que cumprem a agenda das licenciaturas e de todas as suas respostas. É justamente e naturalmente esses professores que estão nos laboratórios, que estão nos locais de aprendizagem mais manual e que requer habilidades práticas de suas teorias que necessitam de maior apoio da conjuntura em seus discursos e materializações mais pontuais para esse professores de modo que não confundam mais os ideais desse professores quando forem para o estágio de suas áreas e determinações específicas.

Para a grande área das ciências humanas é disponibilizado *habitus* que se expandem e se modificam de maneira alternativa de acordo com o discurso da conjuntura, pois a reforma universitária movimenta um tipo de discurso e suas

considerações para o processo didático-pedagógico. São os professores que estão protagonizando, são eles os atores das mudanças, das transformações, das alterações, das adaptações, das diversificações, das alternativas, da modernização, e do tom que modifica qualquer jeito de gerir as situações no interior da universidade pública brasileira. Nas ciências humanas o conceito de hábito gira em torno de tais características: 1) consciência 2) subjetividade 3) identidade 4) equilíbrio 5) improviso 6) aproximação 7) ensino 8) aprendizagem.

Para a área das ciências exatas as modificações são aquelas destinadas aos laboratórios de suas diversas subáreas, os equipamentos, os instrumentos de trabalho, o abastecimento de mais profissionais que traçam as metas para os professores que gostam de estarem presentes, participando das questões específicas de ensino e aprendizagem, a atividade é apresentada com cálculos números, expostos de maneira mais segura e eficiente, aprimorando a divulgação dos hábitos dos estudantes e suas determinações, na construção de experiências mais próximas do cotidiano desse conteúdo. A universidade pública brasileira publiciza as invenções de maneira a trazer a utilidade para a sociedade, à invenção dos cientistas nessa área de exatas é preservada e os mecanismos de funcionamento modificam as próximas gerações. O *habitus* do país para essa grande área das ciências exatas é trazer o uso social da invenção tecnológica, seja na área da mecânica, da eletricidade, da física, química, contabilidade, estatística, matemática, civil, dentre outras ramificações da aprendizagem que necessitam de maior produtividade e menos competitividade.

Já na universidade, o professor de matemática olha para seus alunos, no primeiro dia de aula e ‘pensa’; 60% já está reprovado! Isto porque ele os concebe, não apenas como folha em branco na matemática que ele vai ensinar, mas por causa de sua concepção epistemológica, como estruturalmente incapazes de assimilar esse saber. (BECKER 1995, p.40)

O professor imbuído dessa epistemologia de aprendizagem renuncia a característica fundamental dele de intervenção ao aluno para a assimilação do saber<sup>37</sup>. Essa postura pedagógica é apriorista, pois, vem de apriori, isto é, aquilo que é posto antes como condição do que vem depois, aqui o papel do professor é de não conceber o aluno dotado de um saber de nascença, mas desprovido de capacidades de origem

---

<sup>37</sup> Ver: CORDEIRO, Euzane Maria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago & MALUSÁ, Silvana . Prática pedagógica de matemática nos primeiros anos do ensino fundamental. In: OLIVEIRA, Guilherme Saramago (org). Metodologia do ensino de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Uberlândia, MG: FUCAMP, 2016 . (p.25-56)

hereditárias e que podem ser conduzidas suas dificuldades para a possibilidade do aprender segundo estágios cronologicamente fixos para a maturação do conhecimento.

A prática pedagógica desenvolvida na disciplina de Matemática, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nos últimos anos, não tem apresentado resultados satisfatórios em termos de aprendizagem dos alunos. Esse fato tem sido evidenciado pelos dados oriundos desse nível escolar, como por exemplo, aquelas realizadas em âmbito nacional pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)-Prova Brasil. (...) diante da forma como é trabalhada metodologicamente a Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental, *com predomínio da transmissão verbal, cópia, treino e repetição de técnicas, procedimentos e estratégias e exercícios modelos*, os alunos não se envolvem plenamente com as práticas educativas desenvolvidas e apresentam muitas dificuldades de aprender o conteúdo de estudo proposto pelo professor (CORDEIRO, OLIVEIRA, MALUSÁ, 2016, p.26-28 *grifos meus*)

Para a área das ciências da saúde o hábito e o seu conceito e desenvolvimento depende da junção de profissionais que colaboram com a preservação da continuidade das mudanças, pois as mudanças, as transformações mais profundas, estão no âmago da essência de cada local, espaço, dependências, departamentos, laboratórios, e esses professores que são cientistas, formam outros professores em sua ciência, o estudo natural da ciência, as ciências sociais e o estudo das ciências naturais são fundamentais para o ensejo de transformações das raízes até o último embrião. O processo de ensino e aprendizagem na universidade pública brasileira sustentada neste século pelas reformas educacionais em mudança e em transformação são primordiais para a não elaboração de constantes melhorias para os professores, para os cursos de Graduação em Ciências da Saúde que formam outros professores, são cursos de Licenciatura que formam os futuros professores na área de Ciências da saúde. Esses professores pensam junto às modificações para a reforma universitária da universidade pública brasileira. Nesta relação reforma e trabalho docente universitário Freire (1979) o professor além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar, nessa relação o professor e o aluno avançam no tempo, as relações de sala de aula, de cristalizadas com toda a dose de monotonia que as caracteriza passam a ser fluidas, o professor construirá a cada dia, a sua docência, dinamizando seu processo de aprender, os alunos construirão, a cada dia, a sua docência, ensinando, aos colegas e ao professor, novas coisas. Mas o que avança mesmo neste processo é a condição prévia de todo o aprender ou de todo o conhecimento, isto é, a capacidade construída de construir sempre mais e novos conhecimentos.

Em cada grande área do conhecimento a reforma tende a ser do ensino. A tendência quando não há diretividade e proximidade na formação ocorre o aumento da taxa de evasão escolar e a permanência dos estudantes é mínima, por isso atender a essa parcela ressignifica os objetivos para a formação dos profissionais da educação. O hábito da reforma como veremos mais adiante continua por meio do apelo a expansão, ao crescimento e ao desenvolvimento estruturais o que empobrece o conteúdo do ensino.

A noção do hábito científico em Bourdieu (1989) é a intenção teórica da palavra *habitus* se inspira em uma intenção teórica próxima da de Noam Chomsky<sup>38</sup> que é a seguinte é preciso “sair da filosofia da consciência sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construções de objeto” (Bourdieu 1989, p.62). A palavra equivalente ao *habitus* pode ser *etos*, *hexis*, mas a etimologia da palavra é grega. Então, a consciência é a força matriz para gerar qualquer modificação substancial na formação do homem, a educação necessita ser o instrumento desse tipo de construção, ou seja, movimentar o saber contextualizado com os efeitos de transição traçando os rumos para a visualização dos objetivos mais concretos para o homem.

A construção filosófica do objeto da aprendizagem seria o grande feito daquele docente que transmite o conhecimento de maneira desarraigada e mais compromissado com as questões que são peculiares ao ambiente da aprendizagem. A linguagem do professor necessita ser acessível ao aluno em tempos de reforma atentando para a não naturalização da dominação social da sociedade capitalista.

#### **1.4 Definições da dimensão da crise na universidade**

O sistema de produção do conhecimento pedagógico a partir do diagnóstico de crises evolutivas, cíclicas e estruturais designa o caminho para qualquer mudança e alteração dos hábitos acadêmicos de quem participa, e estão presentes nesse local de produção do conhecimento, as crises educacionais diagnosticam e problematizam para a mudança e para sua posterior reforma, assim, as definições da crise são basicamente três, a primeira diz respeito a como os outros interpretam dado momento histórico da instituição educativa, a segunda diz respeito a materialização do arbítrio social e da ruptura com o acesso das camadas populares ao saber<sup>39</sup> e a terceira é

---

<sup>38</sup> Noam Chomsky (Estados Unidos – 1928) foi linguista e filósofo. Conhecido por teorizar a gramática generativa, é professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT, na sigla em inglês)

<sup>39</sup> Nessa definição de crise temos a contribuição da Teoria Crítica do Currículo que tem contribuído para aumentar nossa compreensão sobre as íntimas e estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade

sobre as possibilidades de desarraigar com amarras de algo nada prático, mas que chama para a racionalização de processos de gestão menos formativos.

Do ponto de vista pedagógico estamos no contexto da universidade pública brasileira em tempos de ressignificação, essas definições caminham para a reprodução depreciativa e pejorativa, que nada inspiram para uma prática pedagógica mais significativa. É preciso difundir no país a teoria que inspira a prática pedagógica está modernizando as estruturas do sistema educacional vigente e ainda mais possibilitando as regras do jogo mais incisivas com o que a universidade pública brasileira necessita. A matriz teórico-pedagógica recebe inspirações de cunho pragmático, racional e tradicional.

O trabalho pedagógico acompanha o ponto de vista macro-estrutural e os alinha com a máxima rigorosidade e coerência possível. O plano curricular aglutina as potencialidades de conteúdo sem se preocupar com o rigor da ciência e a sua transmissão e o retorno para a sociedade, se as alternativas curriculares forem mais inter-relacionadas os impactos com a naturalidade e a integração dos conteúdos trará uma maior concretude para a formação humana e emancipatória que é o caminho apontado nas diretrizes atuais.

Metodologicamente as definições quando diagnosticadas, mapeadas e conferidas em seus espaços de formação resinnificam a docência e não coloca apenas um lado como o correto, mas torna a aprendizagem como uma via de mão dupla, em que as partes que pensam o conhecimento estabelecem uma relação de confiança e se integram unidas rumo às possibilidades de criação, ressignificação, crescimento, autonomia, instrumentalização, investigação, sedimentação, aprimoramento, aprofundamento, desmistificação, reformulação, materialização, investigação, apreensão, percepção, libertação, movimentação, caracterização, observação, adjetivos inúmeros e apontamos para a praticidade do professor que vivencia o interior da universidade pública brasileira na busca pela alternativa possível.

As definições da crise na universidade apresentam um conjunto de planos, programas desestruturantes para a prática pedagógica e então o professor encontra-se nesse contexto com poucas possibilidades de integração com conteúdo em seu todo, se a

---

social e, portanto, sobre as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção do social. As teorias da reprodução social, por exemplo, mostram-nos como a distribuição desigual de conhecimento, através do currículo e da escola, constituem mecanismos centrais no processo de produção e reprodução de desigualdade social. Perspectivas mais culturalistas, como a de Bourdieu, por exemplo, contribuíram para nos fazer compreender como as desigualdades escolares escondem fundamentais relações entre cultura e poder. (SILVA, 2013, P.185)

fragmentação dos planos e programas existir do ponto de vista macrossocial, cabe ao professor refletir e problematizar em sua prática pedagógica outras vivências. A metodologia da crise é caracterizar o todo e as partes com inter-relações mais formativas, integradoras de espaços de vivências e troca de experiências. A Reforma universitária incide diretamente no plano curricular da universidade pública brasileira e transversaliza a cultura. A transversalidade curricular é a chave para o que denomino de prática pedagógica disposta para cumprir com outro jeito de educar na universidade pública brasileira e reproduzir outras vivências que são diferentes das definidas pelas reformas de até então.

Não estamos historicamente inseridos com a formação de professores interdisciplinar, multicultural e das humanidades se o contexto da reforma universitária e as práticas de gestão na universidade pública que mobilizam estruturas mais tradicionais não caminhar para essa contextualização mais integradora de práticas de formação e formativas para o futuro do professor. A filosofia da prática pedagógica postula alguns princípios que podemos incorporar e utilizarmos para contextualizar melhor os fundamentos da educação e as suas influências recebidas. No Brasil, a didática foi instituída como curso de licenciatura em 1939 e, mais tarde transformada em uma disciplina dos cursos de formação de professores em 1946, o qual prevaleceu o enfoque prescritivo, normativo e instrumental do como ensinar. (FARIAS, Isabel, M.S. [et al]. 2009, p.17)

Segundo a história do pensamento pedagógico de gerações, eras e caminhos, Martinho Lutero, a Companhia de Jesus, Michel Montaigne, João Amós Comenius<sup>40</sup> François Rabelais, Erasmo de Roterdã, Francis Bacon, Galileu Galilei, Thomas Hobbes, Baruch Espinosa, John Locke, Fénelon, Condorcet, encerraram um período de grandes transformações sociais e visões de mundo que traçam caminhos e norteiam a teoria da educação sedimentando o caminho da ciência de ensinar.

---

<sup>40</sup> João Amós Comenius (1592-1670) considerado a pai da Didática. Foi o precursor do primeiro material didático escolar. Ele enfatiza a organização e sistematização de materiais pedagógicos para as intervenções docentes, destacam a importância da observação e desenvolvimento do estudante como elemento imprescindível ao trabalho do professor ambos crescendo juntos, visto que, as etapas do amadurecimento devem ser consideradas quanto à sua gradualidade e capacidade de aprendizagem por sua faixa etária. Após observar os limites da estrutura da escola Comenius propõe tempos e espaços para o desenvolvimento educacional, constata-se em seus escritos que datam do século XV que seus escritos contribuíram para a transformação do pensamento educacional de seu tempo, ele fez parte da Revolução Científica que modificou a forma do homem ler e conhecer o mundo, possibilitando a transformação do pensamento humano. (PEREIRA, 2015, p. 75-93).

As perspectivas do desenvolvimento da pedagogia da existência no século XVII evocam as concepções filosóficas que se referem à natureza empírica do homem segundo a perspectiva comeniana.

Além das especulações filosóficas sobre a natureza do homem concebida metafisicamente como sua essência, começaram a avolumarem-se considerações sobre características empiricamente acessíveis aos homens. O próprio Comenius interessou-se profundamente por esta questão; esta atitude era uma consequência inevitável da concessão que a pedagogia da essência fez a vida concreta com a revisão dos métodos tradicionais de educação e de ensino. (...) pelo menos no domínio dos métodos pedagógicos, o problema do conhecimento mais concreto da sua natureza empírica devia pôr-se de modo cada vez mais imperativo. Próximo do fim da vida, Comenius tentou determinar as características da natureza humana compreendida deste modo e formulou conclusões muito interessantes relativamente ao seu triplo caráter (razão, palavra, mão). (SUCHODOLSKI 2000, p.30)

Segundo Pereira (2015) a finalidade da educação comeniana é humanística e a educação deve ensinar tudo e a todos e têm a função regeneradora, pois restaura a capacidade do homem e desenvolve suas potencialidades. A reforma da universidade brasileira necessita trazer essa intenção e favorecer um atendimento amplo de seus sujeitos. Sendo assim, a “Didática Magna” do século XXI para a universidade pública brasileira segundo os estudos de Comenius compõe-se em trinta e três capítulos que são eles, temas geradores, para a formação daqueles professores que se interessam e se propõem em comprometer com o avanço da educação de seu tempo.

Às trinta e três máximas da *Didática do professor universitário* são: 1) *o homem é a mais elevada, perfeita e excelsa das criaturas*; 2) o fim último do homem está fora desta vida; 3) Esta vida não passa de preparação para a vida eterna; 3) São três os graus de preparação para a vida eterna: conhecer, dominar e conduzir para Deus a si mesmo e, consigo, todas as coisas; 4) Temos em nós por natureza as sementes da instrução, das virtudes e da religião; 5) O homem, para ser homem, precisa ser formado; 6) A formação do homem é muito fácil na primeira infância: ou melhor, só pode ser dada nessa idade; 7) É necessário que toda a juventude receba uma formação conjunta, nas escolas; 8) Toda a juventude, de ambos os sexos, deve ser enviada à escola ; 9) A educação nas escolas deve ser universal; 10) Até hoje faltaram escolas que correspondessem perfeitamente a seus fins; 11) *As escolas podem ser reformadas e melhoradas*; 12) *A base de toda reforma escolar é a base exata em tudo*; 13) A ordem exata da escola deve ser inspirada na natureza e ser tal que nenhum obstáculo a retarde; 14) Princípios para prolongar a vida; 15) Requisitos gerais para ensinar e aprender:

como se deve ensinar e aprender com a certeza de atingir o objetivo; 15) Princípios em que se funda a facilidade de ensinar e aprender; 16) Princípios em que fundamenta a solidez no ensinar e aprender; 16) Princípios de um ensino rápido e conciso; 17) Método para o ensino das ciências em geral; 18) Método para o ensino das artes; 19) Método do ensino das línguas; 20) Método para o ensino da moral; 21) Método para infundir a piedade; 22) *Se quisermos reformar as escolas segundo os princípios do verdadeiro cristianismo, ou retiramos das escolas os livros de autores pagãos, ou ao usamos com cautela maior que atual;* 23) Da disciplina escolar; 24) Sobre a quádrupla divisão das escolas, segundo a idade e o aproveitamento; 24) A escola materna; 25) A escola vernácula; 26) A escola latina; 27) *A academia* ; 28) A organização universal e perfeita das escolas; 30) Requisitos necessários para começar a pôr em prática este método universal; 31) papel da educação; 32) papel da educação do homem; 33) o papel do método da teoria pedagógica comeniana.

Essas orientações comenianas expressas na pedagogia jesuítica do *Ratio Studiorum* (1599) são explicações que exemplificam o ensinar e aprender em momento de reforma e contribui para explicar o ensinar e aprender transversalizado, teleológico, universal da universidade pública brasileira em tempos de reforma, diante de um movimento de forte crítica as práticas pedagógicas liberais e progressistas, suas reflexões colocaram em questão as ações educativas e em especial a disciplina de Didática e os cursos de formação de professores. A inserção do ensinar e aprender são únicos para quem têm cautela com a descoberta da verdade absoluta, pois a ciência está no agir com certa intencionalidade. A diretividade do saber com o avanço da academia em profunda subjetividade, percepção e apreensão do todo e do outro em seu todo. Assim é a transmissão do saber. (FARIAS, Isabel, M.S. [et al]. 2009, p.19)

Reformar a transmissão do saber requer perpassar por essa análise das questões que permeiam as práticas e saberes da ensinagem segundo o ponto de vista da sistematização da organização do trabalho do professor universitário. Portanto, na teoria comeniana a finalidade da educação é teleológica e o papel do homem consiste em reformar as idéias pedagógicas de seu tempo.

Neste sentido, as principais estratégias de mudanças para o trabalho docente e também para a formação dos professores e do trabalhador docente em si, foram inauguradas a partir das reformas educacionais no país e implicaram a precarização e desqualificação do sentido último do processo de ensino e aprendizagem, isso é, “*uma ampla reforma para racionalizar, descentralizar e agilizar a máquina administrativa*”

(MATTOS e PEREZ, 2001 p. 192). Sem dúvida, na intenção de cumprir estratégias, a reforma educacional empreendida a partir da última década do século XX e início do século XXI contrariaram com as concepções e conceitos novos que se disponibilizaram em todos os procedimentos didático pedagógicos inaugurados.

Colaborando com a desqualificação do trabalho docente e a sua precarização, temos que, o novo projeto denominado *de A Universidade Aberta no Brasil (UAB)*<sup>41</sup> instrumentaliza a novidade do ponto de vista da formação dos professores com o objetivo de contribuir em primeiro lugar com a gestão do trabalho docente e com o trabalho docente, os professores universitários, no entanto, o traço marcante é pragmático, racional e tradicional para a transmissão do ensino.

Tanto o docente quanto o gestor do ensino e aprendizagem são os sujeitos que transmitem a aprendizagem, nesse sentido, Leite (2000) considera, que a inovação reformula o conhecimento científico, regula e disciplina racionalmente outra lógica. São novas características de aprendizagem, são fatores agravantes, é uma nova teoria curricular<sup>42</sup> e também um novo jeito de ensinar, são materiais pedagógicos novos disponibilizados e desconhecidos para a mediação do conhecimento. A inovação do conhecimento social chama para a autoformação docente. A partir do momento em que o objeto da aprendizagem torna-se o sujeito da aprendizagem de mãos dadas, sujeito/objeto da aprendizagem somam-se em prol de uma teoria educacional de um fundamento educacional e dessa concepção de educação nova que se inaugura para a universidade brasileira, para o professor universitário e para toda a gestão do processo de ensino e aprendizagem.

O acréscimo limitado de 20% das despesas pelo plano de metas e contratos de gestão das IFES afirma Mancebo, Vale e Martins (2015) tornaram o funcionamento mais precário entre expansão discente/expansão docente e expansão discente/orçamento, os recursos didático-pedagógicos do programa governamental de

---

<sup>41</sup> Projeto (UAB) regulamentado Art. 80, § 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), normatizado pelo Decreto lei n. 5.622, de 20/12/2005 e Decreto 5.773 de 06/2006 e instrumentalizado pela Portaria 1 e 2, de 11/01/2007.

<sup>42</sup> É preciso tomar como foco o estudo do Currículo e as suas particularidades em uma proposta curricular é necessário compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social. “Essa discussão sobre o Currículo e as suas subjetividades vem se perpetuando no seio da nossa comunidade, bem como no decorrer da nossa história, em que os *educadores vêm decidindo* qual conhecimento é válido e, por conseguinte, o compartilhamento entre os saberes formais e não formais para a formação do sujeito”. (NASCIMENTO et al,2015, p. 139).

expansão da educação superior apenas intensificam a sobre carga de trabalho sucateando o ambiente de trabalho cada vez mais.

A importância desse jeito de ensinar é sustentada pelos fundamentos filosóficos da educação e depois pelos fundamentos históricos da educação, por isso denominamos de teoria da história da filosofia. A história da filosofia pedagógica, isto é, a história da filosofia da educação caminha para fundamentar a teoria educacional. Sendo assim, a teoria educacional aplicada para o método do processo de ensino e aprendizagem inspira a matriz teórico-metodológica menos racional e estática e mais eficiente e fluente para a aprendizagem, com o objetivo principal de acolher as dificuldades de aprendizagem daquele que sabe que será o futuro professor universitário e que caminha para esse contexto. A universidade pública brasileira em seu *modus operante* na tentativa de contribuir com a gestão do trabalho docente já trouxe os recursos de projetos, programas de ensino, as apostilas, os livros para a reforma universitária, e os atores/protagonistas/sujeitos, enfim, todos esses professores, a que denomino gestores do processo de ensino e aprendizagem, gestores do conhecimento têm acolhido as novas abordagens e reconceitualizando em seu espaço de formação o apostilamento, o plano curricular, o plano de ensino da UAB<sup>43</sup>. (MOLINA & HAGE, 2015)

A organização da aprendizagem é composta por etapas de aprendizagem do conhecimento para assim aproximar a realidade da profissão do professor para os que querem ser os futuros professores. As diretrizes do projeto e do plano de ensino da UAB são mais específicas para os que elaboram o plano de trabalho do docente, os professores universitários são assim conduzidos durante os anos de aprendizagem, desde a fundamentação teórica em que se encerram em argumentos didáticos para a

---

<sup>43</sup> É uma fundação de direito privado que se apresenta como um sistema voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de *expandir e interiorizar* a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Ela foi idealizada a partir do Fórum das Estatais pela Educação em 2005, com o objetivo prioritário de capacitar professores de educação básica e buscar interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, atuando na prioridade na formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica com a utilização de metodologias do EaD. A UAB não cria uma nova instituição de ensino paralelo às IES, mas articula as IES já existentes, mediante convênios e parcerias que envolvem as esferas de governo (União, estados e municípios) e instituições federais e estaduais de ensino superior, contando com o acompanhamento/avaliação da chamada nova CAPES. O funcionamento concreto da UAB ocorre da seguinte maneira: os municípios que desejam participar do projeto devem montar um polo presencial, com laboratórios e biblioteca para os alunos, e demais infraestruturas aos tutores presenciais que ficam a disposição dos alunos. Os cursos e o material didático-pedagógico são de responsabilidade das instituições de todo o país. (MANCEDO;VALE;MARTINS, 2015, p.41)

prática até a prática em laboratórios pedagógicos em que o objeto da aprendizagem é direcionado para o *locus* da aprendizagem.

A utilização da educação à distância na formação inicial e continuada dos professores também se constitui como indicação muito presente nessas legislações, o que, em grande medida, também dificulta a concretização da articulação entre teoria e prática, desconsiderando as dificuldades que se enfrenta para a promoção dessa intencionalidade nos cursos presenciais, tornando-se, na modalidade à distância, essa articulação ainda muito mais problemática. (MOLINA & HAGE 2015, p.128)

Costa<sup>44</sup> (2007) discute os modelos para a educação superior à distância na universidade brasileira, relata importantes projetos de educação superior a distância no setor público, que ocorreram/ocorrem e integram qualitativamente as variáveis antes identificadas. Dentre os projetos citados, têm-se o consórcio CEDERJ<sup>45</sup> que é destacado por ser seu *locus* de atuação e para concluir o autor apresenta a visão atual de implementação da universidade aberta do Brasil (UAB).

Segundo a visão atual de implementação da UAB o autor pontua o desenho que fundamenta a teoria educacional segundo ponto de vista pedagógico, os professores e alunos atuam em espaços distintos, a necessidade de mediação tutorial, a necessidade de apoio descentralizado ao estudante, e o aluno continua sendo o centro do processo pedagógico. O modelo pedagógico é subsidiado primeiro pela *abordagem sistêmica*<sup>46</sup> segundo os princípios e métodos da teoria clássica da administração geral e depois é composto pela organização curricular; material didático; a tutoria; a infraestrutura de comunicação e mediação pedagógica; a equipe multidisciplinar; a gestão; a avaliação; a infraestrutura física e de pessoal. Toda essa composição traz os elementos para a universidade pública brasileira e o professor universitário melhorar a situação do processo de ensino e aprendizagem, mas mesmo com toda a fundamentação da abordagem sistêmica os professores ainda sentem que as condições de trabalho não

---

<sup>44</sup> Coordenador da Universidade Aberta do Brasil e professor na universidade pública brasileira.

<sup>45</sup> Centro de desenvolvimento tecnológico do Rio de Janeiro.

<sup>46</sup> Nessa abordagem a organização (a universidade) é vista como um sistema unificado composto de partes inter-relacionadas inseridas num sistema maior, o ambiente externo para assim as partes formarem o todo. São dois os tipos de sistemas, os abertos que são aqueles que estabelecem relações de intercâmbio com o ambiente externo, através de entradas (*inputs*) e saídas (*outputs*) e os sistemas fechados definidos como aqueles os que não apresentam intercâmbio com o meio ambiente. Foi o biólogo Ludwig Bertalanffy quem elaborou o modelo de sistema aberto exercendo forte influência sobre a teoria geral dos sistemas. Os teóricos mais importantes e que visualizaram a possibilidade de estudar a organização sob a ótica da teoria geral de sistemas foram Churman, Kast, Rozenzweig, Katz, Lawrence, Lorsch e Ackoff, precursores da teoria organizacional segundo a abordagem sistêmica, mas difundida no Brasil nos anos de 1960. O papel do professor é semelhante ao de um *homos funcional* e depois a continuidade em anos posteriores de um *homos burocráticos*. (PEREIRA 2008, p.50).

contribuem para a aprendizagem mais única e essencial dessa ensinagem. A substituição da presença do tutor indica a fragilidade da abordagem sistêmica, mas a gestão organizacional apresenta-se ágil e eficiente.

A UAB carrega indevidamente a denominação de universidade. No máximo, é mais um *programa* de educação que se une às IES nos três níveis da federação. Ademais, não possui um corpo de funcionários próprios, nem mesmo infraestrutura adequada e própria para garantir o pleno desenvolvimento da expansão que se propõe. Seu corpo docente trabalha por intermédio de bolsas concedidas a professores e tutores que em muitos casos, nem a qualificação necessária possuem em termos de titulação e produção acadêmica. Criada como uma experiência piloto, rapidamente se institucionalizou e integrou-se definitivamente ao ensino superior brasileiro, de forma apressada, sem nenhum debate qualificado com a comunidade acadêmica. Apresenta equívoco crescimento, estando presente em praticamente todos os estados do Brasil. Entre os cursos ofertados destacam-se os cursos de *licenciaturas* e pedagogia. ((MANCEDO;VALE;MARTINS, 2015, p.42 grifos)

A fragilização do corpo docente e do processo de ensino e aprendizagem é naturalmente a caracterização dessa crise para a reforma<sup>47</sup> universitária brasileira segundo ponto de vista pedagógico, acrescenta-se o sucateamento da universidade, a intensificação do trabalho docente e dissociação entre ensino, pesquisa e extensão. (FRIGOTTO, 2011). Vejamos mais adiante o que os aspectos didático-pedagógicos consideram como potencial para o estudo da ciência de ensinar com mais tranquilidade para o professor alinhar um projeto maior de gestão para o trabalho docente e suas posteriores aplicabilidades.

### **1.5 O modelo da Universidade Nova**

A diretividade da transmissão do saber apresenta algo anacrônico segundo a percepção de quem participa do processo de ensino e aprendizagem, entrar em sintonia com essa produção do conhecimento é a grande máxima da gestão do trabalho docente. (MANCEBO & SILVA JUNIOR, 2015).

O professor universitário em sua docência tem encontrado a diversidade de jeitos de ensinar, em sua metodologia ele precisa também trazer novos elementos na exposição do conteúdo e apresentar por antecipação suas leituras de mundo e suas leituras que são a bagagem que sustentam as análises entre o sujeito e o objeto de

---

<sup>47</sup> Para Catani, Oliveira e Dourado (2001) a reforma na universidade é curricular e acompanha as alterações no mundo do trabalho provocadas pela reestruturação produtiva que interferem na esfera da produção do conhecimento e na formação profissional.

aprendizagem. (SCALCON, 2005); (SEVERINO, 2002) (BECKER, 1995); (FREIRE, 1979).

As reformas curriculares estão no bojo dessas considerações e ainda não conseguiram abarcar a consideração de que as gestões do trabalho docente não têm efetivado a ponte entre a aprendizagem mais significativa. O conhecimento da docência possui essas diretrizes de trazer um professor mais contextualizado com o lócus da aprendizagem.

A Universidade nova, o projeto da (UAB) apresenta para a formação de professores um jeito impessoal, funcional e burocrático (web conferencias, por exemplo) de ensinar e problematizar os conceitos no interior da sala de aula, para tanto, cabe a disponibilização de uma agenda que venha dos gestores e contemplem essa reflexão em torno do campo científico e assim, não ocorrer o arbítrio social os quais nos apropriamos de Bourdieu (1987) para explicar a desigualdade social e assim funcionalizar o projeto da nova universidade aqui pensada, pois a expansão desenfreada abre margem para a multiplicação de dificuldades intra-organizacionais.

Conhecer com quem os professores estão lidando é muito importante para uma transmissão do saber mais significativo, seu capital cultural traça o perfil não apenas da condição social mas as suas possibilidades de ascender na aprendizagem e após o professor direcionar as habilidades desse conhecimento científico, desse saber segundo as características sociais, afetivas, emocionais e técnicas. Os saberes dos professores e a sua transmissão dependem da socialização, o que necessariamente deve antecipar a formação, o conhecimento e a sua transmissão, que por sua vez, necessita neste contexto da UAB, ser mais plural enquanto fonte de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente. O quadro exemplifica melhor esse modelo de transmissão do saber.

**Tabela 2**

**Os saberes necessários aos professores em tempo de crise**

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
<u>Saberes pessoais dos professores</u>	<u>A família, o ambiente de vida, a educação no sentido</u>	<u>Pela história de vida e pela socialização primária</u>

	<u>lato, etc.</u>	
Saberes provenientes da formação anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
<u>Saberes provenientes da formação profissional para o magistério</u>	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros usados no trabalho	<u>A utilização das ‘ferramentas’ dos professores: programas, livros, cadernos de exercícios, fichas, etc.</u>	<u>Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas</u>
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na universidade	<u>A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.</u>	<u>Pela prática do trabalho e pela socialização profissional</u>

**Fonte:** TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (p.63)

Neste sentido, a UAB tem essa intenção para o processo de ensino e aprendizagem tornar agradável a presença, a figura do professor, ele exemplifica a explicação, interage, socializa e concretiza a sedimentação da aprendizagem, pois planejar com antecipação traz segurança para o sujeito da aprendizagem e para o objeto da aprendizagem, no entanto, a intenção não traduz a prática. A eliminação dos rótulos, dos títulos, da distância, da ineficácia é o que o professor necessita abolir ao transmitir o conhecimento, a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem na universidade é universal, teleológica, humanística, pública, de qualidade e autônoma.

Aquele que aprende tem a liberdade de interagir com outras áreas do conhecimento concretizando a integração entre a sua formação e assim faz-la plural e significativa em seu conjunto.

Em Nóvoa<sup>48</sup> (1999) encontramos o exemplo paradoxal entre uma formação aligeirada e outra mais humana contextualizada com as necessidades macrossociais e com o novo metabolismo social ele traz para análise os seguintes dizeres sobre a distância existente entre a prática e a teoria.

O discurso produzido em torno da profissionalização docente de maneira geral tem induzido comportamentos e prescrevendo atitudes não muito coerentes, mas ambíguas quanto ao excesso da retórica no intuito de esconder a pobreza das políticas ao mostrar o excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores, do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas, chamando a atenção de que a educação tem sido considerada “o grande mercado do século XXI”. (NOVOA 1999, p. 5).

De posse dessa máxima que o movimento do capital científico incorpora de uma sociedade capitalista, a cada dia a educação e principalmente a universidade pública brasileira se reveste de diretrizes na tentativa de resguardar seus fundamentos, seus princípios para então descaracterizar sua finalidade última. Significa dizer que a tendência dessa primeira década do século XXI de acordo com o balanço histórico de Frigotto (2011) não é uma década perdida, mas de revolução nacional contra a minoria prepotente e a maioria desvalida pertencentes a geração Lulismo o qual confecciona-se falar de uma classe trabalhadora que embora majoritária não consegue construir suas formas de organização e optam pela ação política de executar o programa de combate à desigualdade dentro da ordem do politicamente correto.

Segundo as principais ações e programas de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), em seu projeto em andamento<sup>49</sup> as diretrizes dos últimos cinco anos vão de encontro com uma série de medidas com vistas à a) ampliação de cursos e vagas nas universidades federais; b) à interiorização dos campi universitários; c) à redefinição das formas de ingresso; d) à democratização do acesso as universidades privadas; e) ao desenvolvimento de programas de assistência estudantil; f) à reformulação da avaliação de cursos e instituições; g) ao desenvolvimento dos instrumentos de regulação e supervisão; h) bem como à ampliação da pós-graduação.

---

<sup>48</sup> Professor universitário catedrático da Universidade de Lisboa que em visita ao Brasil escreveu sobre a formação de professores e a profissão docente, este texto é fragmento de um livro organizado por Thomaz Popkewitz (Changing patterns of regulation and power in teacher education: Eight country study of reform practices in teacher education) e é parte da comunicação apresentada no 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de professores ocorrido na Universidade de Aveiro no ano de 1991. Sendo assim, fornece subsídios e análise para os fundamentos educacionais no Brasil e para o que é a pessoa do professor na universidade pública brasileira.

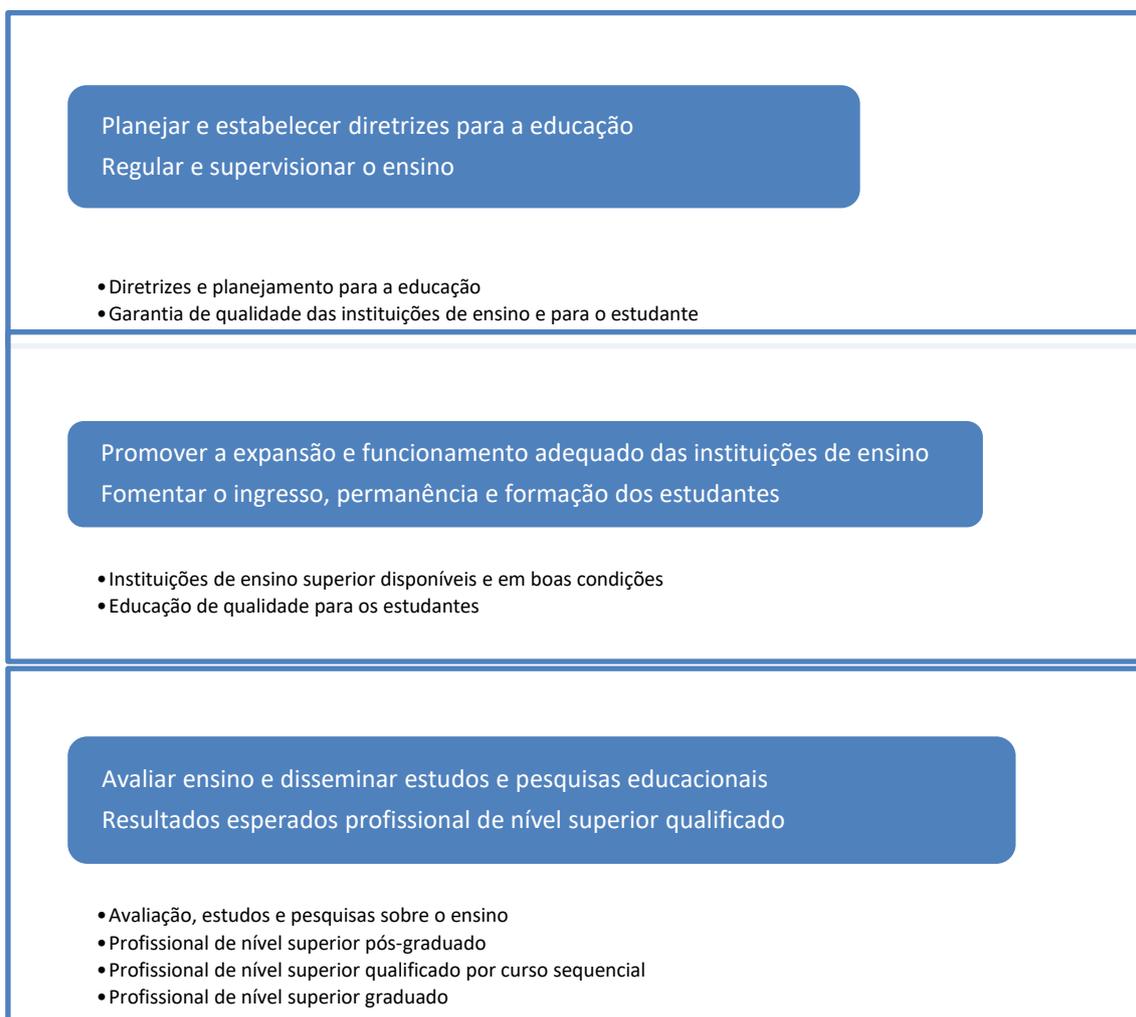
<sup>49</sup> Diga-se de passagem concluído, pois o projeto dispõe sobre o sistema de implementação da Universidade Aberta do Brasil –UAB.

Esses são basicamente os eixos traçados para investimento na universidade pública brasileira na atualidade.

O modelo de planejamento educacional do MEC para o ensino superior consiste em cumprir metas sendo que a primeira delas é *“Ampliar progressivamente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o investimento público em educação, em termos de percentual do Produto Interno Bruto do país, de forma a alcançar a meta do PNE 2011-2020”*. (BRASIL, 2015). No que diz respeito ao ensino e a formação dos profissionais da educação, do trabalhador docente e em específico para a gestão do trabalho docente essas são as metas a serem cumpridas com prazo estipulado.

Sendo assim, para ilustrar melhor essa ampliação da universidade pública brasileira e quais os objetivos que se pretende alcançar em termos de organização dos processos de ensino e aprendizagem para diagnosticar um pouco os rumos pelos quais o trabalho docente tomou na atualidade, apresentamos a seguir três eixos mobilizadores da reforma do ensino. O primeiro é teórico organizacional e assentam os pilares teóricos da ação do trabalho docente, o segundo apresenta a necessidade que movimenta as políticas educacionais e a tônica dos programas inaugurados e o terceiro demonstra a viabilidade do trabalho docente em avaliar um tipo de profissional, o qual o mercado de trabalho exige.

**FIGURA 1**  
**Diretrizes educacionais para o ensino superior no Brasil**



Fonte: Relatório de gestão do MEC/SESU de abril/2015

Sendo assim, os resultados esperados para o alcance das metas propostas são evidentemente a qualidade da educação como um todo, mas o que entendemos por qualidade? Quais os critérios de avaliação do ensino? De acordo com a ilustração as diretrizes são *planejar*, *expandir* e *avaliar*, esses são os três eixos que movem as ações para o trabalho no interior da universidade pública brasileira? O que mais chama a atenção nesse relatório de gestão é que num primeiro momento os dados giram em torno de conceitos para esse nível de ensino e mais pra frente foi possível detectar os setores em que mais o orçamento foi mantido e nem tanto se os impactos desse orçamento causaram melhorias na qualidade social dessas atividades para essa modalidade de ensino ou trouxe discrepâncias financeiras. Portanto, o relatório de gestão configura-se

como um instrumental de dados financeiros, contábeis e orçamentário. É importante ressaltar que as descrições das unidades responsáveis pelo planejamento dessas diretrizes tendem a confundir o sentido do todo entre as partes, com um olhar mais atento foi possível detectar que a valorização dos profissionais da educação em desenvolver ações que incentivem a docência foi pauta de veiculação e planejamento nessa gestão. (BRASIL, 2015)

No contexto da atual reforma universitária cabe ressaltar que a estrutura curricular<sup>50</sup> da universidade pública brasileira precede aos modelos de formação das escolas superiores europeias, francesas e alemãs, das quais herdamos tardiamente a escolástica, assim, frente às estruturas acadêmicas e institucionais perpassamos pelas exigências autoritárias e conservadoras de um rígido modelo de reforma universitária no período do governo militar. Ainda hoje apresentamos resquícios desses embates e somente após os anos de 1990 que alcançamos a total autonomia e desregulamentação ocasionada pela abertura política de um lado e por outro lado a abertura de mercado ao setor privado de ensino. (GENTILI, 2001)

O resultado sentido na atualidade para a formação universitária e para a arquitetura das disciplinas cursadas nos cursos de licenciatura principalmente está em seu viés simplista, distante, fragmentado e profissionalizante dos saberes e práticas. Os programas e as carreiras para o docente vêm mostrando-se inviável, impenetrável e robusto devido à suposta capacidade de inovação de um sistema de fato conservador.

Os movimentos de vanguarda avançam nessas análises e experimentam alternativas para a Universidade Nova, assim denominada, as IFES têm agilizado amplas reuniões de revisão dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), dos planos de ensino, dos estatutos e regimentos internos, dos planos curriculares, a fim de incluir novos conceitos a arquitetura acadêmica. Os aspectos pedagógicos, metodológicos, teóricos, administrativos, operacionais e técnicos reúnem-se para essa finalidade, o convite é estendido para a toda a comunidade acadêmica e o detalhamento das alterações para a estrutura curricular é inaugurada pela inauguração de uma nova modalidade de Curso, o denominado Bacharelado Interdisciplinar (BI), esse curso é

---

<sup>50</sup> A teoria do currículo é crítica e pós-crítica, pois questiona o modelo tecnicista de currículo. A teoria crítica de currículo consiste em um conjunto mais amplo de abordagens, numa tentativa de se pensar a relação entre cultura, formas de dominação e sociedade, é fundamentado por uma abordagem analítica, política e cultural da cultura de massa capitalista. Consiste, também, em estudos educacionais críticos, envolvendo obras e reflexões marxistas e neomarxistas, relacionadas à Escola de Frankfurt, também em trabalhos dos estudos culturais críticos, na análise feminista pós-estrutural e em outras abordagens críticas. (APPLE, 2006, p. 52)

parte integrante do primeiro ciclo de formação universitária, para o segundo ciclo é destinada a formação específica de práticas profissionais no âmbito da profissionalização específica, a possibilidade dessa novidade curricular é trazer os módulos de aprendizagem para o aluno, os quais garantem a rápida, flexível e progressiva mobilidade estudantil dentro da sua universidade e fora dessa universidade, ou seja, intra e interinstitucional.

Desta maneira, o modelo da universidade nova segundo, Santos & Almeida Filho (2008) enfrentou com resistências ao imprimir os traços conceituais da vanguarda acadêmica segundo o ponto de vista pedagógico-institucional. Os efeitos para esses autores são positivos, pois a formação universitária permitiu a ampliação de conhecimento e competências científicas e cognitivas, possibilitou a flexibilização curricular através do aumento de componentes optativos que proporcionaram aos estudantes a escolha de seus próprios percursos de aprendizagem, introduziu dispositivos curriculares que promovem a integração entre conteúdos disciplinares, adiou as escolhas profissionais precoces que têm como consequência prejuízos individuais e institucionais, reduziu as altas taxas de evasão, em especial do ensino público superior.

Não obstante essa estrutura curricular é adotada pela universidade norte-americana desde o século passado, no Brasil, dez<sup>51</sup> IFES testificaram que já adotaram esse modelo de BI e apresentaram novas propostas similares e convergentes de implementação dos Bacharelados Interdisciplinares por área de conhecimento para não descaracterizar a formação e torna-la aligeirada. A alteração dessa estrutura na pós-graduação muda o perfil do curso dos alunos que participam, o Mestrado e o Doutorado Profissional substituem a formação avançada de residência médica? As especializações que envolvem treinamento avançado em serviço, capacitação profissional ou formação continuada em serviço estão concebidas no interior do alcance da titulação mestrado profissional ou doutorado profissional? Além disso, o adestramento é para o mercado de trabalho ou para a produção e humanização da ciência?

Ademais a formação para o trabalho engloba especialmente essa análise do aligeiramento do conteúdo curricular, a profissionalização docente têm se preocupado com características mais humanizadoras desse trabalhador, devido as demandas de uma

---

<sup>51</sup> Universidade de São Paulo, Universidade Federal do ABC paulista, Universidade de Brasília, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Acre, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal do Pernambuco.

mundialização, que é o capital outrora denominado de científico. A mundialização do capital científico mundializa a ciência a disponibiliza fragmentada para as subseções nas quais a empresa capitalista absorve, isto é, aquele profissional parcelar, aquele trabalho particularizado e apenas subsumido à aquela tarefa específica (alfinetar/parafusar). Se ao menos esse trabalhador sentisse qual a real habilidade que têm seria encaminhado com mais propriedade para a preparação, capacitação qualificação apropriada ao seu nível de cognição. Em específico o trabalhador (docente), o professor vivencia situação semelhante. (COSTA; 1995)

Também somadas à essas o novo modelo promove a substituição tecnológica, o advento das TICs (tecnologias da informação e comunicação) representam uma certificação em larga escala, um empobrecimento conceitual, um desbotamento do território do ensino em suma, a desvalorização do trabalho docente.

É preciso considerar ainda as razões e resistências apenas a título de inovar com mais critério e respaldo com a teoria educacional, pois, as definições da crise nas IFES são basicamente três, a primeira diz respeito a como os outros interpretam dado *momento histórico* da instituição educativa, a segunda diz respeito a materialização do arbítrio social e da ruptura com o *acesso* das camadas populares ao saber e a terceira é sobre as possibilidades de desarraigar com amarras de algo nada prático, mas que chama para a racionalização de processos de *gestão* menos formativos. A universidade abriu suas portas para a novidade e para as camadas populares por isso que o ensino em seu conteúdo ideológico necessita de banir com a mediocridade intelectual. A meu ver continuamos mobilizando essas crises e não encontrando respostas para amenizar a falta de interlocução com as camadas populares e o acesso ao saber e as práticas humanizadoras.

Nessa síntese sobre o modelo da universidade nova analisa-se que:

A universidade brasileira terminou dominada por um poderoso viés profissionalizante, com uma *concepção curricular simplista, fragmentadora e distanciada dos saberes e das práticas de transformação da sociedade*. Tais fatores tornaram vigente em nosso país uma arquitetura de formação universitária bastante confusa, talvez sem similar no mundo, caracterizada por múltiplas titulações, numerosas designações, produzidas em programas com reduzido grau de articulação. Os programas das carreiras profissionais mostram-se cada vez mais estreitos, bitolados, com pouca flexibilidade e criatividade, distanciados das demandas da sociedade, e longe, mas muito longe mesmo, de cumprir o mandato histórico da Universidade como formadora da inteligência e da cultura nacional. (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p. 194 grifos nossos)

Infelizmente a radiografia da ciência abalou as estruturas da competência científica advinda de um forte apelo para a desconstrução de processos de gestão do trabalho docente menos formativo. Daí então o professor vê se em caminhos distintos e visualiza caminhos distintos para seguir na produção do conhecimento e na sedimentação de suas pesquisas e no desenvolvimento de projetos que visam à melhoria de espaços formativos e a inclusão das camadas populares ao saber. Enfim.

A formação para o trabalho docente e a profissionalização docente têm atendido as demandas mercadológicas e influenciado sobremaneira as diretrizes educacionais de mundialização para a universidade pública brasileira. Os programas governamentais exigem planos e reformas com poderoso tom profissionalizante nessa modalidade de ensino e a ruptura paradigmática é justamente essa, avaliar as competências e as habilidades específicas não se esquecendo de pensar no objeto da aprendizagem em sua totalidade até mesmo porque, o sujeito da aprendizagem também tem sofrido a parcelarização precarizada no desenvolvimento de sua função que é essencialmente o ensino.

Nesta perspectiva para construirmos a universidade pública brasileira socialmente relevante<sup>52</sup> requer-se fomento suficiente, regulados e sustentado a programas de extensão voltados, em todas as áreas do conhecimento, à solução e/ou assistência de problemas socialmente relevantes, direcionados, prioritária, mas não exclusivamente, às populações de básica renda, tais como: a) alfabetização em massa; b) *educação para o trabalho e a geração de renda*; c) soluções tecnológicas para os problemas de saneamento básico, energia e produção em geral; d) empreendedorismo; e) cooperativismo; f) difusão da cultura e estímulos, à criação cultural; g) promoção da saúde; h) instrução para o esporte, condicionamento físico, atitudes saudáveis em relação à vida, dentre outros. Esses aspectos direcionados, e em específico, o segundo item, com distribuição coerente na *carga horária curricular* regular, prevista no projeto pedagógico de cada curso de licenciatura principalmente, possibilita o percurso dos estudos de maneira mais dinâmica e libertadora, para os jovens trabalhadores e evidenciando assim, uma reforma universitária mais cidadã.

Mais adiante os percalços da formação da classe trabalhadora recebem os argumentos da teoria da ciência e do conceito de trabalho e educação como elementos

---

<sup>52</sup> Artigo exposto na reunião do Conselho da SBPC em 53ª Reunião Anual, em julho de 2001, em Salvador, Bahia por Renato Janine Ribeiro, Naomar de Almeida Filho e Alex Fiúza de Mello trazendo à tona o direcionamento educacional aliado ao mundo do trabalho.

fundamentais para o entendimento do lugar da profissão docente. Para finalizar Marques (2008) expõe como interpreta a identidade subjetiva profissional do docente universitário por meio de um testemunho pessoal sobre as contradições e os paradoxos atuais que têm configurado uma nova identidade institucional das IFES, bem como uma nova identidade profissional do docente das instituições públicas e que configura-se como um duplo eixo da reforma educacional da última década, neste sentido, a inadequação da metamorfose existencial e profissional desenvolve-se primeiro com a instituição e paulatinamente com os atores imbuídos com a questão.

Em suma, desenvolve-se em seus aspectos conjunturais na política educacional brasileira um constante chamado à docência fora de qualquer neutralidade científica em seus processos formativos seja dentro ou fora da universidade e/ou sala de aula. É preciso considerar na dimensão da profissionalização da docência que parte da formação pedagógica do professor o que orienta os projetos formativos e a formação continuada dos professores é a prática contextualizada diante de uma ação transformadora.

Portanto, o desenvolvimento profissional docente se constrói na medida em que considera-se a interiorização da permanente reconstrução dos saberes pedagógicos que são, por sua vez, o alicerce da compreensão sobre o mundo do trabalho e suas contradições.

# CAPÍTULO II

## O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB A NOVA GESTÃO PÚBLICA

*O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.*  
Antônio Nóvoa

### 2.1 A sociedade capitalista e a globalização da ciência

O desempenho da economia atual transforma os velhos e novos problemas da flexibilidade do mercado de trabalho que agora se tornou novos problemas o qual a convenção permite denominar de *rigidez* dos salários<sup>53</sup> reais ou do mercado de trabalho. A crise do sistema monetário internacional pós-segunda guerra mundial somada à crise do petróleo<sup>54</sup> consolida um novo monopólio e por outro lado o aprofundamento da miséria. A educação encontra-se concentrada e estática nesse processo de intensas

---

<sup>53</sup> “ Os operários, portanto, reagindo contra a tentativa ou contra o ato de baixar os salários agiriam corretamente. Agiriam, portanto, corretamente ao forçarem uma alta de salários, porque toda a reação contra a redução de salários é uma ação em prol do aumento dos salários. De acordo com o próprio princípio do nível constante dos salários do cidadão Weston, os operários deveriam, portanto, em certas circunstâncias, unir-se e lutar por um aumento de salários”. (MARX, 2010, p. 74) A espoliação dos operários pelo capitalista denota-se segundo o autor não pelo preço das mercadorias ou pelo preço dos salários, mas sim pelo preço da força de trabalho. O valor da força de trabalho é determinado pela quantidade de trabalho necessária para a sua produção, portanto, o valor da força de trabalho depende do valor dos meios de subsistência necessários para produzir, assim, o sobretrabalho traduz-se em mais-valia e em sobreproduto, quantidade produzida adicional não remunerada.

<sup>54</sup> Os conflitos entre capital e trabalho e as limitações da capacitação profissional, da precariedade do trabalho e do crescimento do desemprego são fatores em destaque. “A superação dessa escola capitalista, limitada, que perpetua o trabalho alienado, está centrada na construção de uma educação politécnica. A noção de politécnica deriva diretamente da problemática do trabalho. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. Toda a educação tem por fundamento a questão do trabalho. É importante observar que, numa *relação entre a educação e o trabalho*. O que se tem por referência é a própria importância do homem na transformação da natureza. É isso que diferencia os homens dos animais, visto que os animais têm sua existência garantida pela natureza, e os homens, ao contrário, devem transformá-la para sobreviver. Ajustar a natureza às necessidades humanas é o que é feito por meio do trabalho”. (LUCENA, 2004, p.207)

transformações, a instituição educativa amorfa, mofa, sucumbe frente às determinações de falta de condições, cabe a ela num primeiro momento apresentar as possibilidades e converter as dificuldades em passos para uma nova caminhada. A globalização da ciência percorre esse caminho carregando profundas marcas desses antagonismos entre o trabalho desumanizante e a educação limitante. (Brasil, 2014)

Em especial o ministério público do trabalho apresenta a tendência de atentar para com os direitos dos trabalhadores e elabora conteúdo disponibilizando-o na intenção de reaver com os equívocos em suas principais áreas de atuação e em especial a atenção ao trabalho em cumprimento à historicidade da Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 7º, XXII, art. 200, VII e art. 22; Art. 29, Art. 443, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); Lei nº 6.019/74 (Contrato temporário); Lei nº 11.180/05 (Contrato de aprendizagem); Lei 11.700/2008 (Programa Empresa Cidadã); Art. 7º, XXII, art. 200, VII e art. 225 da CF (meio ambiente de trabalho); Art. 118, da Lei nº 8.213/91 (acidente de trabalho); Art. 93 da Lei n. 8.213/91 (inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho); Art. 5º e 7º, XXX, da CF e Art. 483 da CLT (que protege a integridade do trabalhador no seu direito à intimidade, dignidade, igualdade, honra e vida privada); Lei nº 10.224/2001 (assédio sexual); Lei nº 12.506/2011 (aviso prévio); Lei nº 7.783/89 (greve, suspensão coletiva); Lei nº 6019/1974 (terceirização trabalhista); Art. 37, II, da CF/1988 (terceirização trabalhista)<sup>55</sup>; Lei nº 7.102/1983 (terceirização vigilância); Lei nº 8.666/1993 (fiscalização da terceirização); Lei nº 11.788/2008 (contrato de aprendizagem/estágio); Lei nº 12009/2009 e Lei nº 12436/2011 e Lei nº 12.619/2012 (motorista profissional); e demais respaldo para o trabalhador na contemporaneidade. (Brasil, 2014)

O conteúdo do ministério público do trabalho levanta os seguintes temas: a segurança e a proteção coletiva do trabalho, jornada de trabalho, abono salarial, adicional de insalubridade e de periculosidade, estabilidades provisórias, licença

---

<sup>55</sup> Chamo a atenção para o trabalho análogo ao de um escravo, existem muitos empregadores que submetem trabalhadores à condição análoga a de escravos, geralmente o empregador rural contrata um aliciador (“gato”) que se dirige às regiões mais pobres do país para contratar trabalhadores, prometendo salário e moradia. Normalmente, esse ‘empregador’ concede um adiantamento para ajudar a família do trabalhador, que fica na cidade de origem, no entanto, o trabalhador é enganado por falsas promessas e, são cobrados dele o adiantamento e preços altíssimos pela alimentação, transporte, moradia e até mesmo os instrumentos de trabalho. Assim, o trabalhador fica preso por dívidas que nunca pode pagar, pois também, o salário é fixado pela vontade única do empregador. É comum, ainda, haver vigilância armada, que impede o empregado de deixar o local de trabalho. As condições de trabalho também são extremamente precárias, não havendo alimentação e alojamento adequados, nem mesmo água potável. Também são comuns os castigos físicos e humilhações de toda ordem. O trabalho escravo é crime previsto no art. 149 do Código Penal Brasileiro. (Brasil, 2014)

maternidade/paternidade, meio ambiente de trabalho, acidente de trabalho, comissão interna de prevenção de acidentes, inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, assédio moral, assédio sexual, aviso prévio, rescisão contratual, seguro desemprego, sindicato de assistência sindical, greve, empregado doméstico, terceirização trabalhista, adolescente trabalhador, adolescente aprendiz, trabalho escravo, aprendizagem e estágio para pessoas com deficiência, dentre outros, temas associados a atual conjuntura de direitos violados dos trabalhadores considerados como indisponíveis ou irrenunciáveis. (Brasil, 2014)

Em parêntese temos essa configuração do trabalho e sua intensa preocupação com as vicissitudes do trabalhador moderno, os espaços em que estes direitos foram constituídos há muito está congelado para revisão e assistência do poder público, o espaço escolar têm contribuído no sentido de mobilizar frentes de trabalho colhendo as informações e traduzindo-as em pesquisa, cadastros, denúncias, reclamações na tentativa de regularizar espaços de mais cidadania e de vivência humanizada e emancipatória da reflexão. É a instituição educativa que acolhe e problematiza os elementos para qualquer modificação na legislação, partindo sempre da sociedade e dos grupos de resistência que constituem mais conteúdos que agregam sentido a prática educativa. O conhecimento sobre o desenvolvimento do trabalho no país segrega e tipologiza com o objetivo de instrumentalizar a ação trabalhista, o que significa dizer que disponibilizar instrumentos de ação para o trabalho potencializa a qualidade das escolhas para o trabalhador e o direcionamento valorizado do como trabalhar e não se sentir lesado. Assim a desumanização do trabalho se redime de certa maneira por meio da educação outrora limitante. A chamada constante para a qualificação do trabalhador alinha esse embate trabalho/educação.

Ao contrário do que muitos pensam a formação é a chave para que o trabalho seja apresentado enquanto possibilidade de uma nova sociabilidade, pensando nisso a alternativa possível reside nas análises de Silva Junior & Gonzáles (2001), o que significa dizer nada mais do que a leitura anti-positivista e anti-pós-moderna, os autores acolhem a teoria marxista e sedimentam um terreno teórico sobre a realidade mais imediata e as determinações do real ao estabelecer um pensamento único, homogêneo e de captação do real pelas suas determinações ontológicas. Chamo a atenção para a dimensão da formação para o trabalho e do trabalho com o objetivo primeiro de preservar a tradição do pensamento filosófico do trabalho. *Se podemos contar entre nós com profissionais competentes e que sejam portadores da tradição ontológica, não*

*resta à sociedade senão o caminho muito mais penoso de produzir o conhecimento necessário neste campo a partir de áreas e de profissionais que não passaram pela formação filosófica.* (SILVA JUNIOR & GONZÁLES 2001, p.9) Os autores reivindicam essa leitura da história da filosofia pelo método marxista que prioriza o pensamento ao longo da história e não a evolução do tempo antigo, medieval, moderno e contemporâneo.

É nessa direção que a educação consegue espaço na totalidade da teoria marxista e conecta-se simultaneamente com a visão de mundo ontológica do trabalho, Silva Junior & Gonzales (2001) concebem todo esse processo educacional e conceitual a partir dos estudos de Lukács mostrando os reducionismos da sociabilidade do trabalho e explicando a essência humana pela busca incessante pelo trabalho, mostrando que nem sempre os valores do trabalho engrandecem a educação, o trabalho tem sua importância enquanto relação social na fundação do homem, mas a pedagogia não tem no trabalho o seu princípio fundante, por isso Lukács aproxima a ‘cultura’ para pensar o fenômeno educativo, a complexidade dessas questões serão apontadas enquanto princípio educativo para o contexto da universidade pública brasileira. A interpretação do ser social é assim colocada:

O trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve *as potências que nela se encontram latentes* e sujeita as forças da natureza *a seu próprio domínio*. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc. O homem que trabalha *usa as propriedades mecânicas*, físicas e químicas das coisas para submeter outras coisas a seu poder, atuando sobre elas de acordo com seu propósito. (LUKÁCS 2012, p. 286)

A ontologia marxiana do ser social não vulgariza a sociedade a ponto de transformá-la entre dominantes e dominados (darwinismo social), por isso que o salto qualitativo para o trabalho é concretizá-lo de maneira teleológica.

Com o ato do pôr teleológico no trabalho está presente o ser social em si. O processo histórico do seu desdobramento, contudo, implica a importantíssima transformação desse ser-em-si num *ser-para-si* e, portanto, a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais cada vez mais puros, mais próprios. (LUKÁCS 2012, p. 287)

A teoria marxista considera essa compreensão como método geral para a sociedade e contribui nessas linhas para interpretar ontologicamente o trabalho aqui especificado em suas múltiplas determinações subjetivas para o eu teleológico e o que carrega seus significados para a reflexão em torno da profissionalização docente. Alguns autores tais como, Oliveira (2015), (2004); Dias (2009); Ciavatta & Trein (2003); Mancebo, Maués & Chaves (2006); Apple (1987); Rodriguez (2008); Antunes & Alves (2004); Silva & Wittizorecki (2013), pensam o trabalho docente e ressaltam a teoria marxista para o pensamento profissionalizante de superação as estruturas pré-estabelecidas.

O sistema educacional como um todo e em especial a universidade pública brasileira em seus desdobramentos políticos convertidos em (UAB) apresenta-se forçosamente o círculo vicioso da precariedade evidenciado pela deterioração dos investimentos, por isso é denominada de universidade na penumbra<sup>56</sup> aquela que se vende generosamente para o lobby empresarial. Essa dinâmica assume relevância em dois níveis entrelaçados: 1) o da nova articulação institucional (produto da deterioração das condições do trabalho docente, da mercantilização do sistema de pós-graduação e da privatização da agenda científica); 2) o da reconversão intelectual do campo acadêmico (que bloqueia as condições de produção de um pensamento autônomo e crítico sobre a realidade social e, especificamente, sobre a realidade educacional).

As transformações no mundo do trabalho trazem desafios para a educação e somadas ao novo padrão de acumulação do capital decorrente da globalização da ciência e da reestruturação produtiva<sup>57</sup>, de modo que, a educação apresenta características de uniformização e integração de hábitos do senso-comum potencializados pela alienação.

Estabelecem-se novas relações entre trabalho, ciência, educação e cultura, a partir das quais constitui-se historicamente um novo princípio educativo, ou, seja um novo projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os

---

<sup>56</sup> Em estudo de caso sobre a universidade argentina Pablo Gentili (2001) esclarece os impactos das políticas dos governos neoliberais perante as condições do trabalho docente.

<sup>57</sup> Caracterizada pela adoção de mecanismos universais do capitalismo no auge da acumulação flexível, da desregulamentação da economia mundial, voltada para a mundialização do capital e pela transformação no processo produtivo ao introduzir o operário-massa. Para Previtali & Maciel (2012) o contexto a ser problematizado e que justifica o cenário caótico do trabalho docente traduz-se pela inserção do método do materialismo histórico-dialético na economia globalizada e monopolista sob a ordem do capital contextualizando o emaranhado de diferentes interesses e forças políticas, econômicas e sociais em seus impactos para o trabalho docente como finalidade última, de modo que, o operário-massa, é o proletário intelectual, ou seja, o professor em suas múltiplas determinações no mundo do trabalho.

intelectuais<sup>58</sup>/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da ciência e pela reestruturação produtiva. O velho princípio educativo decorrente da base técnica da produção taylorista/fordista vai sendo substituído por outro projeto pedagógico, determinado pelas mudanças ocorridas no trabalho, o qual, embora ainda não hegemônico, começa a apresentar-se como dominante. (KUENZER, 2000)

Para explicar melhor qual a posição social do cientista, do intelectual, temos que:

Não é capitalista, porque se tem capital, tem-no em quantidade relativamente pequena; de modo geral, é assalariada, embora bem assalariada. Não é proletária, porque não se aplica a ela o salário de sobrevivência e a situação de exército de reserva. Ainda que possa ter-se originado do proletariado, um *proletário intelectual* é muito mais intelectual do que proletário. Propenderá a assumir consciência pequeno-burguesa. (DEMO 1985, p.84 grifos)

Os pesquisadores, trabalhadores intelectuais, cientistas concentram-se em não se auto rotularem mediante o sistema capitalista de produção e sobrevivência desumanizante. É Oliveira (2015) quem colabora com essa afirmação de que o conhecimento e a produção do saber da docência têm colaborado para a nova ordem do sistema produtivo, do mercado, e da globalização dos interesses privados ao adicionar novos marcos regulatórios para a profissão docente no âmbito da sociedade *técnico-*

---

<sup>58</sup> O que denominamos intelectuais pertencem a categorias distintas (técnica, militar, aristocrata). “It can be observed that the “organic” intellectuals, which every new class creates alongside itself and elaborates in the course of its development, are for the most part “specialisations” of partial aspects of the primitive activity of the new social type which the new class has brought into prominence” A categorias de intelectuais dependem das especializações de sua formação e inserção na sociedade nas condições de expansão nessa mesma sociedade, são várias as capacidades assimiladas, que vão desde as técnicas até as mais tradicionais e conservadoras e por último o mais completo é o que autor denomina de “*intelectual orgânico*” “When one distinguishes between intellectuals and non-intellectuals, one is referring in reality only to the immediate social function of the professional category of the intellectuals, that is, one has in mind the direction in which their specific professional activity is weighted, whether towards intellectual elaboration or towards muscular-nervous effort. This means that, although one can speak of intellectuals, one cannot speak of non-intellectuals, because non-intellectuals do not exist. But even the relationship between efforts of intellectual-cerebral elaboration and muscular-nervous effort is not always the same, so that there are varying degrees of specific intellectual activity. There is no human activity from which every form of intellectual participation can be excluded: homo faber cannot be separated from homo sapiens”. O que distingue um intelectual de outro depende da função/atividade profissional que ele exerce assim como sua influência social em evolução, por exemplo: a evolução de um músculo, quanto mais atividade maior a excelência. No nosso caso o estudo é voltado para um tipo de intelectual que é trabalhador, o princípio educativo dessa formação é mais semelhante a categoria técnica, de desenvolvimento particular, do especialista em determinada função. (GRAMSCI, 1971, p.51)

*científica-profissional-informacional*. A Pós-Graduação e a pesquisa no Brasil em seus processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico com ênfase na metodologia de trabalho das agências de fomento e de avaliação no contexto de expansão da universidade pública brasileira apresenta a carência e as limitações da origem de uma nova classe trabalhadora o *proletário intelectual*.

Sendo assim, a educação e a ação dos intelectuais nessa nova ordem da (pirâmide social) da divisão do trabalho desloca o eixo de formação dos trabalhadores e o reconduz para a tese da polarização das competências, o que acaba por acentuar o padrão de acumulação e a alta competitividade. A nova pedagogia do trabalho diz o contrário, a formação integral do sujeito é que direciona a ação docente em sua totalidade, evidencia-se assim, o que para Gramsci (1978) desdobram-se na adoção de novos *princípios educativos* distribuídos em conteúdos, formas metodológicas, espaços pedagógicos, atores pedagógicos e formas de controle princípios esses amparados pela Teoria Clássica de Administração Científica hoje são aplicados ao território educacional de empresariamento da educação.

A natureza do homem para Gramsci sintetiza uma única visão de mundo e conseqüentemente o princípio educativo não direcionado para o capital, mas para a passagem do objeto para o sujeito, do real para o abstrato, da estrutura para a superestrutura, do econômico para o social, da necessidade para a liberdade, da reflexão para a ação, da reprodução para a dialética, enfim, da alternativa para a possibilidade de superação.

## **2.2 Expansão desenfreada à exemplo os IFETs<sup>59</sup>**

Aos futuros trabalhadores a expansão da educação superior profissionalizante atesta uma antiga tendência de diversificação do sistema de educação superior amparados legalmente<sup>60</sup> para o direcionamento de resignificação do ensino pós-secundário enquanto ensino superior o que acaba por afetar o trabalho do professor

---

<sup>59</sup> Para explicar melhor qual expansão? Onde e quando? Voltamos à historicidade do ensino profissionalizante, pois a expansão tem a finalidade última de acolher aqueles que se propõem a ascender à profissão, portanto, nessa perspectiva a educação é o benefício que instrumentaliza para o trabalho. O que se expande é o número de salas de aula na universidade pública brasileira para acolher esses jovens na segunda década do século XXI traduzida em novo campus universitários que acolhem os jovens ingressantes no ensino médio profissionalizante sem se importar muito com as condições de trabalho físico-estruturais dos laboratórios para acolher esses alunos e os seus professores.

<sup>60</sup> Artigos 43 a 57 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN n. 9394/96.

e a sua formação. Segundo a cartilha do Banco Mundial desde os anos de 1990 essa modalidade de ensino é denominada de educação terciária<sup>61</sup>.

As escolas de formação profissional criadas no Brasil desde 1909 paralelamente à rede de escolas destinadas à formação propedêutica atendiam populações com diferentes origens de classe e definiam, assim, o caráter de classe da educação brasileira. Para os futuros trabalhadores, não era requerida uma escolarização geral e ampliada, uma vez que não havia necessidades significativas de trabalho intelectual, portanto, os cursos profissionais superiores os denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os (IFETs) atuais possuem as mesmas, por sua vez, características de acolher as diferentes necessidades profissionais para atender a demandas da indústria, em crescente desenvolvimento devido à necessidade de absorver profissionais mais especializados na prestação de serviços. Mais recentemente, surge uma segunda regulação da Lei nº 12.513, em 26 de outubro de 2011, que institucionaliza o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Esse programa se propõe à expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

A seguir a ilustração exemplifica a implementação dessa interiorização institucional do IFET/MG, de modo que a sede se encontra na capital do Estado de Minas Gerais na cidade de Belo Horizonte e suas respectivas macrorregiões, cidades que alojam a instituição totalizando 6 (seis) *Campi Avançados* em cada cidade em específico. Vejamos a figura 2 (dois) na página seguinte:

---

<sup>61</sup> “Em nome da “educação terciária”, o Banco Mundial reivindica o aprofundamento da diversificação das instituições de ensino superior, dos cursos, currículos, dando ênfase ao ensino de graduação (o mais aligeirado possível), desvinculado da pesquisa e da produção crítica e criativa do conhecimento, mas organicamente vinculado ao mercado e suas demandas. Este texto discute um dos braços desta diversificação: a expansão do ensino profissional e tecnológico no Brasil, mais especificamente, na rede federal de educação superior”. (MANCEBO & SILVA JUNIOR 2015, p. 76-77)



Fonte: <https://www2.ifmg.edu.br/governadorvaladares/unidades-do-ifmg>

Essas inovações desenvolvem-se no âmbito da sedimentação dos modelos da universidade pública brasileira a partir dos anos de 2011, a primeira inovação de estímulo a diversificação no ensino superior e a segunda inovação de incentivo a expansão do ensino profissionalizante também para a modalidade do ensino superior. A adaptação desses antigos Cefets, Escolas Agrotécnicas e escolas vinculadas às Universidades Federais são fortemente criticadas pela carência de profissionais, pelo ensino improvisado e de baixa qualidade, também essa inovação revela os conflitos e tensões que vêm marcando as relações interpessoais nos IFETs e os reflexos negativos que acarretam para o campo pedagógico. Por outro lado, permite pensar sobre a hierarquia existente entre áreas e campos do saber, entre os diversos níveis de ensino e sobre os estigmas em relação à formação de trabalhadores, particularmente no que tange à educação de jovens e adultos. Outra preocupação que deve estar presente na análise dos IFETs, refere-se à obrigatoriedade do oferecimento das licenciaturas e capacitação pedagógica de professores, em instituições que, na maioria das vezes, não contam, em seus quadros, com docentes licenciados e, portanto, com formação pedagógica e com tradição de pesquisa no campo da formação docente.

o sistema federal de educação superior é composto de duas redes: a das universidades e a rede profissional. E, a despeito do que é proclamado, têm objetivos, funções e controles distintos, além de se destinarem a públicos também diferentes. Além do pragmatismo, cuja inspiração advém das recomendações do Banco Mundial, que indica serem as universidades de

pesquisa muito dispendiosas, além do marketing que a expansão da rede profissional proporciona, há que se arguir sobre interesses mais estruturais para a compreensão de uma aposta tão forte nesse novo modelo. Uma hipótese bastante plausível é a de que essa reforma configura processos formativos e educativos que atendem (e reproduzem) o capitalismo e suas formas de alienação necessárias à sua manutenção, na atual conjuntura. (...) a educação constrói-se, historicamente, à luz das demandas de valorização do capital, para o que os processos de capacitação ou disciplinamento da força de trabalho são vitais. (MANCEBO & SILVA JUNIOR 2015, p. 89).

Neste sentido, a educação se fortalece mediante uma lógica de adaptação a processos de formação e capacitação dual e flexível destinada para uma realidade educacional simplificada e de qualidade questionável. A complexidade da expansão se assenta nesse *paradoxo de formação*. São políticas que desviam o direito à educação para o direito à certificação de escolaridade. Os interesses nesse novo modelo indicam à possibilidade de expansão de processos formativos que reproduzem o sistema capitalista e seus modos de produção ao disciplinar a força de trabalho.

A rede profissional associada à formação de nível superior estimula outras vertentes teóricas para a formação e está direcionada para a formação do trabalhador e as demandas de concorrência do mercado, assim, a lógica paradoxal e dual da formação cumpre mais uma vez o papel de formatar e adestrar os novos postos de trabalho inaugurando saberes vinculado para o cálculo monetário, simplista, reducionista, produtivista e mecânico.

Vislumbremos os dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) que atestam, por sua vez, também a ampliação das Universidades Federais Mineiras.

**Tabela 3: Expansão da educação superior nas universidades federais por região**

REGIÃO	IFES			CÂMPUS		
	2002	2014	% de crescimento	2002	2014	% de crescimento
NORTE	8	10	25%	24	56	133%
NORDESTE	12	18	50%	30	90	200%
SUL	6	11	83%	29	63	117%
SUDESTE	15	19	27%	46	81	76%
CENTRO-OESTE	4	5	25%	19	31	63%

Fonte: Sisu/MEC/2014

**Tabela 4: Expansão de indicadores acadêmicos na educação superior Universidade Federais Brasileiras por região**

REGIÃO	CURSOS			VAGAS			MATRÍCULAS		
	2002	2013	% de crescimento	2002	2013	% de crescimento	2002	2013	% de crescimento
NORTE	478	714	49%	16.755	30.094	80%	76.779	128.228	67%
NORDESTE	583	1.299	123%	33.587	75.052	123%	147.464	281.421	91%
SUL	286	951	233%	17.152	42.241	146%	75.985	157.206	107%
SUDESTE	430	1.332	210%	32.509	71.502	120%	139.641	275.687	97%
CENTRO-OESTE	270	571	111%	13.260	27.044	104%	60.590	89.721	48%

**Fonte:** INEP/CENSO

Segundo os dados estatísticos demonstrados comprovamos que, nos últimos dez anos pode-se visualizar com mais clareza esse crescimento e suas taxas de matrícula nas universidades, centros universitários, faculdades, IFETs e Cefets segundo a categoria e grau acadêmico. Os dados do Censo da Educação Superior disponibilizados no Sistema Unificado de Ensino Superior, indicam que no período de 2012 à 2013, a matrícula cresceu 4,4% nos cursos de bacharelado, 0,6% nos

*cursos de licenciatura e 5,4% nos cursos tecnológicos. Os cursos de bacharelado têm uma participação de 67,5% na matrícula, enquanto os cursos de licenciatura e tecnológicos participam com 18,9% e 13,7%, respectivamente. Também nesse mesmo período, temos que a matrícula cresceu 3,9 % nos cursos presenciais e 3,6% nos cursos à distância. Os cursos a distância já contam com uma participação superior a 15% na matrícula de graduação (BRASIL/MEC/INEP, 2015, p.10)*

As finalidades educacionais para a educação superior a distância de acordo com o ponto de vista de Feltran (2004) deve-se pretender, mas que a mera preparação dos alunos para o mercado de trabalho, a despeito de sua grande importância e complexidade, o objetivo da formação básica dos universitários na preparação do ‘profissional’ passa a ter preponderância a *preparação do cidadão* comprometido com seu próprio desenvolvimento diante a volatilidade requeridas pelo mundo do trabalho donde serão requeridas o seu papel social. Destarte, temos que os cursos de licenciatura em EAD ocupam grande parcela de demanda para a formação nas universidades federais, para tanto, consultemos os dados estatísticos disponibilizados respectivamente para análise a seguir.

**Tabela 5:**

Estimativa dos concluintes dos cursos de licenciatura presencial e EAD de 2009 a 2013. (a seguir)

**Tabela 6:**

Estimativa dos ingressantes dos cursos de licenciatura presencial e EAD de 2009 a 2013. (página seguinte)

**Tabela 7:**

Demanda de concluintes por componente curricular no período de 20 anos. (página seguinte)

## Censo da Educação Superior 2013

### Número de concluintes nos cursos de licenciatura:

	Total Brasil			Presencial			A distância		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
	2009	241.536	65.791	175.745	154.530	95.520	99.010	87.006	10.271
2010	233.306	65.169	168.137	161.354	57.162	104.192	71.952	8.007	63.945
2011	238.107	75.021	163.086	160.883	64.467	96.416	77.224	10.554	66.670
2012	223.892	72.740	151.152	148.229	59.621	88.608	75.663	13.119	62.544
2013	201.353	71.149	130.204	140.036	59.772	80.264	61.317	11.377	49.940
<b>Variação 09/13</b>	<b>-17%</b>	<b>8%</b>	<b>-16%</b>	<b>-9%</b>	<b>8%</b>	<b>-19%</b>	<b>-30%</b>	<b>11%</b>	<b>-35%</b>

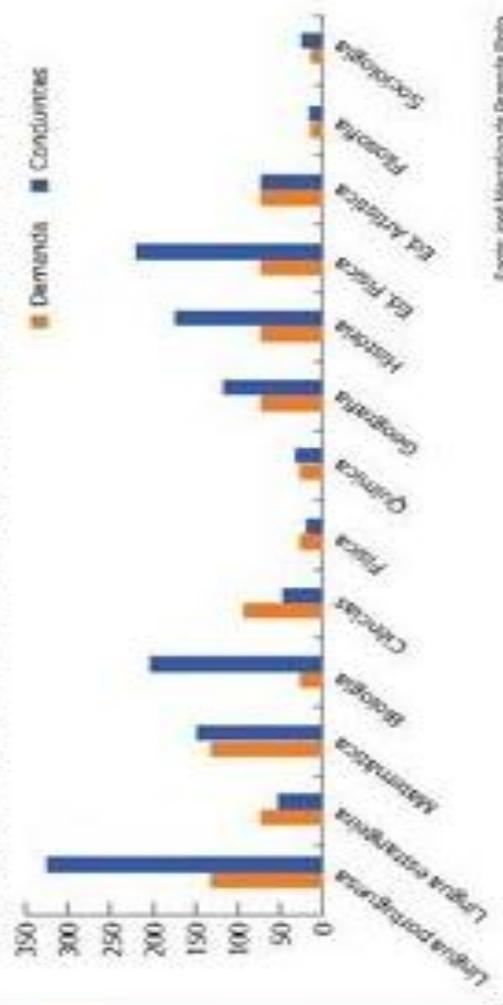
Fonte: MEC/INEP/ Censo 2013.

### Número de ingressantes nos cursos de licenciatura:

	Total	Presencial	EAD
2009	398.033	750.410	147.623
2010	452.527	298.390	154.137
2011	454.712	285.750	168.962
2012	491.087	304.888	186.199
2013	469.237	301.264	167.973
<b>Variação 09/13</b>	<b>18%</b>	<b>20%</b>	<b>14%</b>

Fonte: Censo da Educação Superior 2013

### Comparação entre a demanda estimada de professores e concluintes (1990-2010) por componente curricular:



Fonte: José Maurício de Rezende Pires

No país a crise do capital intensifica o paradoxo na formação dos professores ao estimular como prioridade a certificação. A expansão têm evidenciado que 86,6% dos cursos em EAD estão sendo ofertados nas universidades privadas e 13,4% pelo espaço público. Destes percentuais de 86,6%, 29,6% são cursos na modalidade de tecnológicos, 39,1% em *cursos de licenciaturas*, 31,3% em cursos de bacharelado na categoria EAD. A distribuição das matrículas é destinada para os seguintes tipos de instituições: 70,8% em Universidades, 25, 2% em Centros Universitários, 3,2% em Faculdades e 0,8% em Ifets e Cefets.

A porcentagem dos cursos de licenciaturas que ofertam a modalidade de EAD em universidade públicas federais é ínfima, portanto, qualquer que forem as análises contribui para alertar para a não proliferação dessa modalidade nas IFES devido a grande parcela de carência de profissionais, pelo ensino improvisado e de baixa qualidade, pela inovação que revela os conflitos e tensões nas relações interpessoais e pelos estigmas em relação à formação de trabalhadores. (MANCEBO & SILVA JUNIOR, 2015, p. 90)

Principalmente aos estigmas na formação dos trabalhadores são denotados pela ampla frequência de estudos que não se aproximam a realidade do espaço/tempo de formação desse futuro professor, são ambientes virtuais de aprendizagem que distanciam o estudo mais crítico-reflexivo da realidade da docência.

Martins, Azevedo & Nonato (2014) analisam que para a formação do professor universitário e da docência no ensino superior é preciso traçar um perfil ideal do “novo” professor ressaltando sobre a importância das competências didático- pedagógicas. Os elementos essenciais para esse fazer docente concentram-se em criar estratégias para melhorar a qualidade da formação docente, quais sejam: o aprimoramento das metodologias para o ensino superior, introdução de ambiente virtual de aprendizagem, identificação das características do(a) professor(a) universitário(a) e da docência no contexto atual. Por fim, ressaltam o não ensejo em traçar um perfil do professor ideal, mas sim discutir as inúmeras significações produzidas em relação a esse “novo” professor, principalmente sob a ótica de estudantes de pós-graduação, que se encontram na linha tênue entre estar na condição de aluno e ser professor. A construção de significados para a docência reside então em comparecer ao encontro presencial e procurar o contato diretamente

com as produções coletivas para não tornar o conhecimento e a produção do conhecimento pedagógico vazio de significado.

Tendo em vista a essa expansão, temos que as condições de trabalho docente no contexto da expansão da educação superior é alvo de grandes embates visto que o aumento de matrículas na universidade pública brasileira e o não aumento no quadro de profissionais é um indicativo de precarização do trabalho docente. Coelho (2015) afirma que a precarização e intensificação do trabalho docente na educação superior têm sido objeto de estudo, tomando como referência a reestruturação produtiva e seus impactos no âmbito educacional, para a autora os aspectos decorrentes dessas exigências apontam para uma possível precarização e intensificação do trabalho docente. Como por exemplo: *a desqualificação da formação da profissão professor justificada pela pedagogia das competências; as perdas salariais não repostas; o aumento da jornada de trabalho e atuação em diversas instituições a fim de permitir melhores ganhos financeiros; a submissão a novas estratégias de controle externo por meio da aplicação de exames nacionais e auditorias que responsabilizam o docente por eventuais fracassos escolares; aumento do trabalho burocrático e das atribuições do professor no âmbito da escola (registro de tarefas, prestação de contas, gestão escolar, etc.); exigência de titulação e formação continuada; aumento da proporção do número de alunos por professor; dentre outros fatores.* (COELHO 2015, p.77)

### **2.3 Acesso: mérito ou privilégio?<sup>62</sup>**

A democratização do acesso à educação superior a de se cumprir o seu objetivo de diminuição das injustiças sociais quando ao defender o princípio da igualdade promove nas IFES a defesa de critérios de acesso menos discriminatórios para os estudantes das classes trabalhadoras. Os estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados, onde o racismo assumido ou não, é um fato as discriminações raciais e étnicas devem ser confrontadas com programas de ações afirmativas que

---

<sup>62</sup> Na área do acesso a maior frustração da última década foi que o objetivo de democratização do acesso não foi conseguido, a discriminação de classe, raça, sexo ou etnia continuam a fazer do acesso uma mistura de mérito e privilégio, ao invés de democratização, houve massificação e depois, uma forte segmentação do ensino superior com práticas de autêntico *dumping* social de diplomas e diplomados. (SANTOS e ALMEIDA FILHO 2008, p.61)

acompanhem não apenas o acesso, mas também a permanência e/ou sucesso desses estudantes.

A política de inclusão social no ensino superior prevê bolsas de estudo<sup>63</sup> aos alunos de baixa renda e pelo menos 50% das vagas nas universidades públicas são destinadas para os estudantes das escolas públicas distribuídas de acordo com a composição étnico-racial dos estudantes. Estas ações representam o esforço de combate a meritocracia e ao elitismo social tão presente nas universidades públicas mais prestigiadas do país.

A partir da segunda década do século XXI, mais especificamente a partir do Governo Lula da Silva, foram empreendidos uma série de programas no setor do ensino superior com ênfase para o aumento e melhoria de oferta dos serviços educacionais em todo o país, neste sentido, o maior acesso à educação deveria ser distribuído em todo o território nacional por intermédio de uma política pública de reestruturação desse nível de ensino.

Segundo Silva, Vicentim, Nascimento e Oliveira (2015), a identificação dos seguintes programas governamentais: Programa Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Sistema de Seleção Unificada (SISU), Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A composição de um sistema de ensino na modalidade a distância com a finalidade de expandir a oferta de cursos e programas e com o objetivo de *ampliar o acesso* à educação superior e reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diversas regiões brasileiras configura-se da seguinte maneira:

embora a nomenclatura indique Universidade, se trata de uma rede de instituições de ensino superior públicas atuando em consórcio. Embora a nomenclatura indique Aberta, o acesso se dá apenas aos aprovados em exames de seleção, e, embora a modalidade seja a distância, por normativa do Ministério da Educação, são necessários encontros presenciais nos polos de apoio, sendo que para a graduação estes encontros são semanais. (SILVA, VICENTIM, NASCIMENTO E OLIVEIRA 2015, p.12)

---

<sup>63</sup> Criado em 2013, o Programa de Bolsa Permanência (PBP) é uma ação do governo federal de concessão e auxílio financeiro a estudantes matriculados nas IFES em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas, a finalidade da bolsa é diminuir as desigualdades sociais e contribuir com a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de fragilidade, além de reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrências da evasão e promover a democratização do acesso ao ensino superior. (BRASIL, 2015, p.85)

A análise da implementação do sistema UAB após nove anos identificou uma grande expansão estando a UAB presente com seus polos em 622 municípios brasileiros, mais que duas vezes o número de 252 municípios que abrigam campus das Universidades Federais. Quando se trata de redução da desigualdade da oferta de ensino superior em termos regionais, em se tratando da instalação de unidades, a UAB não compensa os desequilíbrios das instalações dos campi universitários, municípios de pequeno e grande porte, de modo que, é possível reduzir a desigualdade de oferta entre municípios pequenos. Vejamos:

**Tabela 8**  
**Panorama da expansão universitária no Brasil**

	<b>2002</b>	<b>2014</b>
IFES	45	63
Campus	148	321
Cursos de Graduação Presencial	2.047	4.867
Vagas Graduação Presencial	113.263	245.983
Matrículas Graduação Presencial	500.459	932.263
Matrículas Educação à Distância	11.964	83.605
Matrículas Pós-Graduação	48.925	203.717

**Fonte:** CENSO/2013-Inep

A preocupação com o direito de todos à educação e ao acesso a educação superior foi princípio importante ressaltado há anos nos relatórios para a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal, a LDB, a Conferencia Mundial sobre educação Superior, Convenção de luta contra a Discriminação, dentre outros documentos. O art. 26 do parágrafo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 declara que "Toda pessoa tem o direito à educação", e que "a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito". Já a Convenção relativa a luta contra a discriminação, realizada pela UNESCO em 1960 aconselha a todos os Estados a "tornarem obrigatório e gratuito o ensino primário; generalizarem e tornarem acessível a todos o ensino secundário em suas diversas formas; em plena igualdade, em função das capacidades de cada um, o ensino

superior." A Convenção das Nações Unidas realizada em 1989 pela Organização das Nações Unidas - ONU, estipula que os Estados "asseguem a todos o acesso ao ensino superior, em função das capacidades de cada um, por todos os meios apropriados."

Submersos no sistema capitalista de produção sob a égide do ideário neoliberal a reconfiguração de conceitos e a releitura dos ideais educacionais são levados para outros rumos assim como ocorre a adoção de peculiaridades para as relações de trabalho, os termos igualdade de direitos, justiça, solidariedade, acesso e permanência no ensino não são mais máximas universais, mas são apenas tidas como um mínimo necessário a convivência, a mudança de enfoque para as iniciativas individuais, competências e habilidades tornou no auge da prática neoliberal a exclusão em seu nítido viés democrático.

Ocorre uma substituição do conceito de igualdade por equidade ao se admitir que algum não pudesse ou não deverão ser atendidos, seja por falta de capacidade, talento, condição socioeconômica do indivíduo ou recursos financeiros ou administrativos do poder público. Criando assim duas categorias de cidadãos: os que devem ser atendidos nos sistemas de ensino e os que estão fora e lá devem ficar. A substituição de termos é uma das estratégias de grupos de poder dominantes a fim de difundir novos conceitos e valores, apagando da memória do povo noções de cidadania, solidariedade, igualdade e direitos sociais. Assim a responsabilidade da democracia de oferecer oportunidades iguais para todos é reconfigurada, dando lugar à competição e ao mérito individual. (SOUZA 2007, p.66)

Os dilemas práticos da sociedade capitalista não se confundem aqui apenas se agravam ao tomar uma proporção maior, que é o caso do emaranhado das políticas de acesso ao ensino superior com ênfase para a flexibilização e democratização do acesso ao ensino superior. Souza (2007) problematiza o crescimento desordenado desse nível de ensino a partir dos anos de 1990 e o advento de suas novas formas de seleção que em si não contribuíram para democratizar o acesso a esse nível de ensino ressaltando o esforço individual daqueles que conquistaram outrora. Para ela, o neoliberalismo questiona a noção de direito e igualdade, os quais são considerados nas sociedades democráticas, direitos sociais. Um sistema democrático segundo o modelo neoliberal permite ao indivíduo desenvolver sua capacidade e potencialidade no mercado, considerando ainda que o Populismo e o Estado de bem-estar, com suas práticas coletivistas, intensificaram os efeitos improdutivos da educação, já que são os critérios meritocráticos, pautados na aptidão individual os responsáveis pela liberdade individual

e pelo sucesso educacional, colaborando com a exclusão da maioria das pessoas, por isso, que o sentido pleno da equidade não se cumpre em seu sentido etimológico.

#### **2.4 O mercado financeiro, o neoliberalismo e o conhecimento científico.**

A educação tem sido uma ferramenta importante para a execução de receitas orçamentárias que visam preparar o trabalhador para a sociedade do conhecimento. Segundo a ótica da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as influências desse organismo internacional sobre a política de formação de professores brasileiros fomentam os seguintes debates para este século: a) a qualidade do pessoal de ensino, b) o papel crucial dos professores: atrair, formar e reter os professores de qualidade; c) compreender o impacto social da educação; d) A escola de amanhã, repensar o ensino: os cenários para agir; dentre outros pilares com o objetivo de identificar as concepções de educação e o papel que esta pode desempenhar numa sociedade do conhecimento. (OCDE, 2007)

Esses fatores evidenciam que a educação transita como nível de importância para a economia do conhecimento ao formar o capital humano em seu plano individual, a OCDE indica que a educação pode contribuir para o aumento das receitas fiscais, do investimento em saúde, em políticas sociais, todos esses fatores compreendem um ambiente favorável para a implementação de atividades econômicas e progresso social disponível para a linguagem da política neoliberal. A descrição dos cenários coloca a educação na esfera da economia, comparando-a até mesmo com a empresa.

Maués (2009) e (2011) analisa a formação e o trabalho docente a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e do aparecimento da sociedade do conhecimento, para ela o Brasil têm respondido ao exame internacional a cada três anos, exame esse estabelecido pelo (PISA)<sup>64</sup> - Programa Internacional para acompanhamento

---

<sup>64</sup> (*Programm for International Student Assessment*) é um avaliação padronizada, que foi conduzida pela OCDE em intervalos de três anos: em 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012, em 2012 mais de 67 países participaram do PISA, o ranking dos países é maciçamente divulgado pela mídia eletrônica, imprensa, rádio e televisão. O programa (*Ecoles, Colleges et Lycées pour l' Innovation et la Réussite*) prevê inovações em matéria de pedagogia, de vida escolar e de recursos humanos a serem organizados dentro de cada instituição. Segundo as análises do sistema de Shanghai o prêmio para as melhores universidades de diferentes países é mais conhecido, universidades chinesas de reputação mundial são comparadas, desde 2003, com universidades especialmente dos EUA. Apenas 1.000 das 17.000 (6%) universidades são selecionadas e as 500 melhores figuram no ranking. Os critérios são: a qualidade de ensino (número de egressos que ganhou prêmio Nobel em Ciência ou a medalha Fields em matemática); a qualidade do corpo docente (aqueles que obtiveram os dois prêmios citados anteriormente e os que aparecem mais frequentemente em citações bibliográficas em 21 disciplinas com uma predominância das ciências naturais, medicina e engenharia, em detrimento das ciências sociais); a produção científica (número de

das aquisições dos alunos o qual exige um parâmetro de performance para o conhecimento, o exame verifica a capacidade dos alunos em analisar, raciocinar e refletir sobre seus conhecimentos e experiências pessoais, o projeto Pisa sustenta que a educação desempenha papel fundamental para o crescimento econômico de um país, assim como, para o aumento da empregabilidade. A relação educação e crescimento econômico induzem ao desenvolvimento padrão de competências pré-estabelecidas aos professores, a fim de recrutar, selecionar e empregar professores de qualidade superior a fim de responder as medidas puramente econômicas segundo o ranking estipulado pelo Pisa.

A participação do Brasil nesse projeto é apenas um exemplo do fomento econômico-financeiro que é submetido à educação e o conhecimento no século XXI. Em específico, a formação dos professores para a profissionalização da docência gira em torno das normas de certificação, autonomia profissional, possibilidade de aperfeiçoamento profissional, capacitação, participação nas decisões, representatividade, plano de carreira e carga horária de trabalho no exercício da profissão. A formação em destaque na atualidade indica em primeiro momento o anseio pela qualificação e em segundo momento o chamado para se repensar o papel do professor diante a sociedade do conhecimento.

Menciono dois fatores necessários (o de qualificação docente e o de novo papel do professor universitário), advindos de momentos histórico-políticos e de interesses de reformas educacionais que impulsionam para um novo olhar educativo. Sendo assim, a universidade pública contemporânea incumbe-se de integrar como fator preponderante de formação o conhecimento científico integrado a uma nova sociedade que, hoje partilha outras preocupações, quais sejam: a preocupação de que o ensino não seja uma carreira atraente como profissão; de que os conhecimentos e competências dos professores não integrem a cultura de inquietação no processo de investigação e pesquisa científica, preocupação quanto à seleção de conteúdos e transmissão além do senso comum manifestados em detrimento de uma classe dominante; e por último a

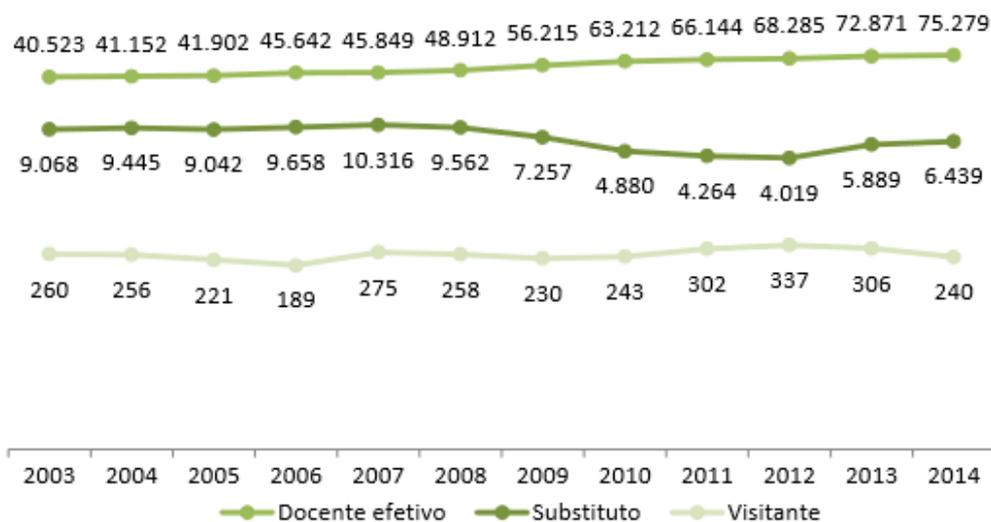
---

artigos publicados e número de artigos indexados e a produtividade da universidade. Portanto, convém não endossar sem discussão as escolhas educacionais subjacentes às pesquisas do PISA, pois estas, realizadas por especialistas, não são originárias de um debate democrático. Será que a definição de 'competências para a vida' do PISA é resultado de um consenso? Será que deveríamos compartilhar, no mundo inteiro os valores de competição econômica, excelências, eficiência e eficácia? Será a educação um mercado? Podemos colocar na mesma escala países como a China e a Finlândia? (REGNAULT 2014, p. 33)

preocupação relativa a permanência de professores de qualidade nas universidades. A seguir o quadro funcional dos docentes nas IFES é o seguinte:

**Tabela 9**

**Situação dos Docentes nas Universidades Federais Brasileiras (quadro funcional)**



Fonte: (Balanço Social Sesu 2003/2014)

Entre os anos de 2003 e 2007 como podemos apreender pelo gráfico, ocorre uma oscilação em função do redimensionamento do quadro de profissionais. A partir de 2008 com o início da implementação do projeto de Reestruturação do ensino nas Universidade Federais (REUNI), visto que, ocorre uma curva ascendente de contratação para o exercício de docentes efetivos, um decréscimo percentual de contratação temporária e uma linha tênue de professores visitantes advindos de outras instituições particulares ou do exterior.

Sendo assim, o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) estabeleceu três ações para a formação docente contidas no contexto da Universidade Aberta do Brasil-UAB (dec. 5.800/2006), o que por sua vez, favoreceu a ampliação da qualificação de professores a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) ( lei 11.502/2007), que por sua vez, estimula a iniciação a docência. Tanto a UAB quanto a CAPES apresentam estratégias para a formação de professores com o objetivo de estabelecer a formação e a valorização dos trabalhadores em educação movida pela concepção de formação sólida, teórica e interdisciplinar com articulação teórico-prática, que tenha o trabalho como princípio educativo e a pesquisa com

princípio cognitivo. A qualidade do ensino aos egressos dos cursos de licenciatura é parte integrante do núcleo de saberes para a formação mediante educação à distância e presencial.

O Plano Nacional de Educação (2014)<sup>65</sup> exige fontes orçamentárias e operação de créditos, além da redistribuição de recursos educacionais, principalmente após a promulgação das Emendas Constitucionais nº. 53/2006 e nº 59/2009, responsáveis pela criação do Fundo de Desenvolvimento da educação básica e valorização dos profissionais da educação e pela Lei Federal nº 11.494/2007 que cria o FUNDEB, outro regime cooperativo consolidado pelo PNE que sintonizam um equilíbrio do pacto federativo entre a União e o Estado, exprimem o esforço organizado em regulamentar o Sistema Nacional de Educação de maneira articulada, materializa-se com a criação do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério – PSPN respaldado pela Lei nº. 11.738/2008.

A aprovação do PNE é a expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira pela educação, tendo como finalidade precípua a garantia de um padrão unitário de qualidade nas instituições educacionais em todo o país. Esse documento redimensiona o cenário atual e contribui na viabilização de uma educação de qualidade, princípio há muito requerido pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001. O novo regime de colaboração assumiu características de descentralização no contexto educacional com o objetivo de combater as desigualdades regionais entre regiões e municípios, outro aspecto, a ação entre as esferas do governo e as unidades subnacionais mantém significativa autonomia decisória e capacidade de autofinanciamento.

A política de financiamento tornou-se premente após a reforma educacional iniciada na década de 1990, principalmente com as políticas de fundos e de descentralização financeira. Portanto, o ex-Fundef e o Fundeb são programas focalizados, de cunho descentralizador e indutores do regime de colaboração. Nesse contexto, a descentralização deve ser entendida como sendo a transferência ou a ampliação e competências e responsabilidades de planejamento, gestão e controle dos recursos financeiros. O regime de cooperação acontece no financiamento por meio do compartilhamento de

---

<sup>65</sup> O documento referencia da Conferencia Nacional de Educação CONAE (2014), é responsável pelo movimento de discussão referente às diretrizes do novo PNE para a educação superior, o referido documento traz o debate político e social pelo eixo de sistema nacional de educação, assegurando a articulação entre os entes federados e os setores da sociedade civil, cujos eixos temáticos têm como perspectivas: democratização, universalização, qualidade, inclusão, igualdade, diversidade e a valorização dos profissionais da educação, constituindo-se em um marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade. (FRANÇA, 2014, p.418)

responsabilidades. Seria, pois, a responsabilização dos órgãos educacionais na gestão financeira da educação. (FRANÇA, 2014, p. 427)

O financiamento da educação, pela via do regime de colaboração entre os entes federativos mediante a gestão de recursos públicos apresenta a forte implementação de políticas neoliberais. A composição dos recursos destinados a manutenção e expansão do sistema educacional encontram-se vinculado aos recursos da União e dos Estados, os quais apenas um percentual de 25% têm aplicabilidade à educação dos recursos somados e arrecadados no todo. No documento do CONAE (2014) o debate gira em torno da proposta para o aumento dos índices, ficando de 25% a 30% para a União, Estados e Municípios, respectivamente, proposta que se encontra em fase de aprovação pelo Projeto de Lei Federal nº103/2012.

Tanto a lei<sup>66</sup> da “nova CAPES”<sup>67</sup> quanto as exigências advindos da UAB e as regras do regime de colaboração do sistema nacional de educação pautados pelo PNE, traduzem a composição neoliberal na esfera político-econômica de forte conotação ideológica direcionada para as ações de profissionalização e valorização do magistério. Essa política têm tentado moldar a profissão docente ao combinar elementos problemáticos e instáveis com o objetivo último de controle da profissão.

Para Marques (2009) os profissionais da educação estariam sendo alvo de novas estratégias de controle ou regulação, posto que os professores estivessem reivindicando certo grau de autonomia e de descentralização administrativa. A formação de professores ligada, sobretudo ao processo de expansão do REUNI e vinculada ao desenho da Universidade Nova, as duas novas palavras de ordem até então existentes

---

<sup>66</sup> Portaria n. 1403 de 9 de junho de 2003 que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

<sup>67</sup> Busca a finalidade de transformar a formação de professores numa política de Estado com vistas à qualidade da formação. A palestra de abertura da coordenadora da Diretoria de Educação Básica Da Capes teve como chamada o fortalecimento da formação acadêmica nas Faculdades de Educação e afins, aproximar as Faculdades de Educação e os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e os Centros Federais de Educação Tecnológica e demais licenciaturas. Uma *tensão* entre o aumento da demanda por formação de professores em nível superior e a incapacidade de atendimento ou oferta de formação, afora a questão do abandono dos cursos de formação pelas estudantes. Uma segunda *tensão* representada pelo índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB, por uma formação que desconsidera o preparo do cidadão. Há ainda o problema do ingresso da juventude na carreira do magistério (a universidade forma apenas 34% dos licenciados) o que implica pensar a aproximação do estudante por meio do Estágio e das Práticas de Ensino. As políticas e ações da “nova CAPES” cuida dessas questões, em termos de fomento a pesquisa o programa oferece bolsas de iniciação a Docência/PIBID/CAPES; cuida do programa de Consolidação das Licenciaturas/PRODOCÊNCIA/MEC (apresenta financiamento de bolsas desde 2006); o observatório da educação (edital com financiamento de projetos direcionados para a formação dos professores na carreira do magistério no âmbito de programas de formação continuada). A intenção é manter a idéia de centros de Formação de Professores envolvendo pesquisas e a pós-graduação em universidades públicas por meio das Faculdades de Educação.

exigem expansão e reestruturação, no entanto, a autora chama atenção para que no momento de análise a contrapartida dos representantes dos professores no âmbito do Fórum dos Dirigentes Universitários (FORUMDIR) seja de expandir e reestruturar resguardando a *qualidade da formação* como pressuposto e finalidade. A formação e o trabalho docente é um subtema parte da composição da programação de temáticas mais relevantes sobre a formação de professores, portanto, a prioridade é valorizar e não medir esforços no campo das disputas pela formação.

Nessa mesma direção, Del Pino, Vieira e Hypólito (2009) identificaram que com a inserção exacerbada da tecnologia no espaço educacional aspectos de um novo gerencialismo inaugura a dimensão do controle de cada docente dentro e fora da sala de aula, o controle é um mecanismo intrínseco da sociedade do conhecimento e produz inseridos no discurso do gerencialismo a intensificação do trabalho docente. A conversão das capacidades individuais e da liberdade de escolha em autogovernança do mercado emitem juízos de valor para o discurso do novo gerencialismo e constitui-se um novo modelo de resistência nas relações de trabalho na universidade pública. Trata-se de uma concepção estratégica que coordena e conduz a ação do outro. O domínio das tecnologias cristalizam as subjetividades dos professores por meio de práticas educativas e pedagógicas de responsabilidade individual sobre a eficiência, a qualidade e a produtividade do processo de trabalho educacional. A naturalização da lógica do mercado é presente nesse discurso, pois, são os efeitos dessa governamentalidade.

O processo de produção do trabalho docente permite a instalação de padronização do fazer educativo, aprofundando a separação entre concepção e execução sobre cada dimensão do ensino. A profissionalização coloca-se a mercê da instauração de processos de avaliação e comparação direcionados para a necessidade de alinhar a própria identidade dos professores que são agora reduzidos a clientes e consumidores, não havendo distinção entre liberdade e consumo, educação e treinamento.

## **2.5 Ideologias, contradição e emancipação do sistema de ensino universitário.**

O dissabor das novas configurações gerenciais que acompanham a globalização neoliberal do tempo e do trabalho, a expansão do mercado e a reestruturação produtiva estabelecem a reestruturação e expansão educativa e curricular que por sua vez, provoca impactos significativos no trabalho docente universitário. (MOROSINI; 2000)

Assim, Rodrigues (2004) define os objetivos que justificam a existência da instituição universidade pública em meio ao seu aprofundamento e ampliação de crises advindas a partir das contradições e instabilidades as quais se encontra na atualidade. A contradição mais premente e que têm nos últimos dez anos tornado inconciliável assenta-se no paradoxo entre educação e trabalho. A separação entre o trabalho mais intelectualizado direcionado a abrigar a elite intelectual com o objetivo de preparar novas forças dirigentes afasta-se do mundo do trabalho real. A universidade apresenta o esforço de integração entre essa polaridade da formação profissional ressaltando a importância da formação mais humanística e menos utilitarista.

Chamo atenção para o risco que a universidade corre da perda de centralidade quanto ao objetivo de formação de seus profissionais já que o mercado de trabalho apresenta a flexibilidade para o desempenho de funções, rapidez na adesão de recursos e novas tecnologias no ambiente de trabalho e grande instabilidade contratual e salarial. A recolocação profissional é incorporada com grandes dificuldades pela universidade que pressionada por essas transformações não consegue eficiência na função de formar mão-de-obra qualificada para o posto de trabalho daí resultante. O enfoque humanístico da formação polarizou e trouxe a universidade para dentro dessa contradição embora a universidade não esteja acomodada ela esquece e fecha-se para dentro de si mesma.

O modelo tecnocrático, um misto de tecnicismo com burocratização na gestão modificou a operacionalização do processo de trabalho docente, pois afastou os professores das funções de concepção e planejamento do ensino, reduziu a autonomia científica e trouxe a dependência de decisões frente as decisões do gestor do ensino. Essa racionalização nas práticas educativas é parte dos impactos imprimidos pela lógica racionalizadora do capital, de outra parte, está legitimado no ethos acadêmico a edificação de uma ideologia silenciosamente elaborada, além dos efeitos da mediação do Estado com suas diferentes formas de controle ideológico.

As linhas de investigação sobre o trabalho docente evidenciam que, historicamente o sistema de ensino universitário estabeleceu a cultura organizacional do controle e da autoridade no seu fazer diário e, além disso, Costa apud Popkewitz (1995) afirma no que se refere ao ensino, evidências históricas apontam a educação como uma área profundamente marcada por determinado discurso científico fortalecido à medida que se adequava a interesses sociais dominantes. As idéias de comprovação e de medidas fundadas no empirismo e no positivismo foram amplamente utilizadas na perspectiva de uma pedagogia científica a serviço do desenvolvimento econômico e do progresso. Esta

concepção expandiu-se, impregnou a formação de professores com a idéia de similaridade entre trabalho docente e trabalho industrial. O tecnicismo é um exemplo da predisposição racional, técnica e pragmática que tem estado presente no trabalho em educação desde o século passado.

A contradição fundante da atividade docente inserida nessa dinâmica racional do sistema de ensino universitário decorre das circunstâncias históricas sobre o trabalho no capitalismo. A alteração no processo de trabalho docente inclui os professores em um único grupo, ou seja, de semiprofissionais. As chamadas semiprofissões para Enguita (1989) representam o estágio primeiro da subordinação do trabalho ao capital. Essa subordinação ou divisão manufatureira do trabalho reorganiza o processo de produção para extrair o aumento da mais-valia, porém, o trabalhador que já havia perdido a capacidade de determinar o produto, perde agora o controle de seu próprio processo de trabalho.

Para Marx (1983) o que caracteriza a divisão manufatureira do trabalho é que o operário parcial não produz mercadoria alguma, apenas o produto coletivo dos operários parciais se transformam em mercadoria. A divisão manufatureira do trabalho supõe a concentração dos meios de produção nas mãos de um capitalista, a divisão social do trabalho, o fracionamento dos meios de produção entre muitos produtores de mercadorias, independentes uns dos outros. As consequências imediatas da produção mecanizada sobre o trabalhador são assim expressas:

(...) a máquina, ao aumentar o campo específico de exploração do capital, o material humano, amplia ao mesmo tempo, o grau da exploração. Ela revoluciona radicalmente o contrato entre o trabalhador e o capitalista, contrato que estabelece formalmente suas relações mútuas. Tomando por base a troca de mercadorias, pressupuséramos, de início, que o capitalista e o trabalhador se confrontam como pessoas livres, como possuidores independentes de mercadorias, sendo um o detentor do dinheiro e dos meios de produção e o outro detentor da força de trabalho, mas agora o capital compra incapazes ou parcialmente capazes, do ponto de vista jurídico, Antes, vendia o trabalhador sua própria força de trabalho, da qual dispunha formalmente como pessoa livre. Agora, vende mulher e filhos. Torna-se traficante de escravos. (MARX 2008, p.452-453, livro I vol. 1)

A mecanização ao qual o trabalhador se subordina com sua regulação de tempo e intensidade, substitui o homem pela máquina, assim, o trabalho alcança o grau máximo de controle da direção, desqualificação, rotinização e zero satisfação, isto é, a barbárie mecanizada.

Neste sentido, Lombardi (2010) entende que não faz sentido discutir o modo de produção capitalista em sua relação com a educação e o ensino separado da problemática dos movimentos contraditórios que emergem das lutas entre classes e frações de classe, pois é parte constituinte da existência dos homens, o ensino e a qualificação profissional foram construídos a partir das teorizações e práticas burguesas. As contradições do movimento entre burguesia e proletariado e suas implicações educacionais, no campo da teoria marxista acompanha essa teia de relações, divisão do trabalho, gênese e desenvolvimento do capitalismo. A articulação teórica entre educação e o modo capitalista de produção é assim entendida.

1º Possibilita uma profunda crítica do ensino burguês; 2º traz a tona como, sob condições contraditórias desse modo de produção, se dá a educação do proletariado, abrindo perspectivas para uma educação diferenciada, ainda sob a hegemonia burguesa; 3º Contraditoriamente a crítica do ensino burguês e o desvelamento da educação realizada para o proletário torna possível delinear a premissas gerais da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado. (LOMBARDI 2010, p. 231)

A indissociação dessa articulação trata de identificar a educação em conformidade com as condições materiais e objetivas historicamente construídas e consolidadas pelas diferentes formações sociais, haja vista, que a concepção de educação introduz-se mediante a aprendizagem de um ofício. Assim, trabalho e educação aproximam-se em seus primórdios para corroborar com a distinção da exploração das condições capitalistas de produção.

Neste contexto, as semelhanças aos meios de organização da produção fabril, isto é, da mecanização do processo de trabalho podem ser transferidas tranquilamente para o âmbito educacional, pois o fenômeno da racionalização na gestão e controle está imbuídos da presença constante do controle nas relações de trabalho alterando a subjetividade do trabalhador fragilizando o ensino e mais ainda o papel social a ser desempenhado. De qualquer maneira a educação assume o seu papel estritamente econômico no momento, o que pretendo destacar é que para a existência da funcionalidade da sociedade do conhecimento e/ou da informação/digital a educação é imprescindível. As características atuais do mercado de trabalho variam entre competitividade, turbulência econômica e imprevisibilidade, portanto o ajuste dos recursos humanos consiste na sua constante iniciativa à capacitação.

É fato que o sistema de ensino universitário acompanha as transformações e responde ao cenário que vivenciamos de novas tecnologias centradas na informática e nas telecomunicações, o que por sua vez, consiste na revolução nas dimensões e no papel do conhecimento, da ciência e da tecnologia e, portanto, na estrutura da *qualificação*. A caracterização desse momento na economia e em termos de concepção de educação para a sociedade do conhecimento perpassa pela extensão da terceira revolução industrial, que por sua vez, *“traz consigo o desenvolvimento e o fortalecimento das profissões, em contraste com grupos de trabalhadores não qualificados, ou pouco qualificados, que se veem relegados a uma permanente concorrência com as máquinas que ameaçam substituir seu trabalho por terem um custo menor”*. (ENGUIITA, 2004, p.38)

Ressalta-se a qualificação para o e do processo de trabalho em seus aspectos operacionais, profissionais e científicos embora não basta expor-se aos meios de comunicação e informação. Para adquirir o conhecimento é preciso proceder a mediação do professor na universidade afim de que a informação seja veiculada, problematizada e trazida para o exercício da reflexão.

Para Pimenta & Anastasiou (2002) concebem a universidade enquanto instituição educativa que se efetiva pela docência e investigação com finalidade a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura, a preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimento e métodos científicos . As transformações da sociedade contemporânea inaugurou o fenômeno do ensino multifacetado e a necessidade de internalização de saberes e modos de ação teórico-práticos.

Por isso que o entendimento da docência perpassa pelas condições em que o conhecimento é organizado, pois a emergência da complexidade do pensamento moderno mascara a realidade social e a reveste de ideologias particularizadas sobre o mundo real. A comunicação na compreensão de idéias deve ser um aliado do docente entre o que existe nas estruturas do pensamento humano frente a postura pessoal e profissional do docente, enfim, as idéias são mediadoras e tradutoras na obstrução de ideologias pré-estabelecidas. Mesmo que a subordinação do trabalho docente ao capital fracione, mecanize e deforme as relações sociais e a transmissão crítica do conhecimento, o mais importante consiste em não esmorecer a identidade do grupo de trabalhadores da educação e o seu sentido de classe trabalhadora.

### **2.5 .1 A construção do saber científico para o trabalho docente.**

Devido à complexidade do saber e aos efeitos da sociedade do conhecimento o desafio para o trabalho docente exige, antes de tudo, que a universidade pública reconstrua o mosaico de suas contradições.

Em destaque a tarefa de ensinar na universidade pública pressupõe as seguintes disposições:

1. Domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente em consonância com a produção social e histórica da sociedade;
2. A condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos;
3. O desenvolvimento da capacidade de reflexão e teorização de conceitos;
4. A habilidade de usar documentação de domínio científico elaborados mediante o contato de obras dos clássicos da ciência;
5. Considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
6. Propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
7. Integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho coletivo;
8. Buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
9. Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que da avaliação como controle;
10. Procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, promover a interação e a participação.

A bagagem dos conhecimentos acumulados para atuação da profissão professor naturalmente envolve a proposição intrínseca de se ressaltar a investigação do processo de conhecimento integrada à contribuição dos alunos. Ao se considerar esses elementos têm que a sistematização dos conceitos são de um lado, mais bem elaborados devido o nível de aprofundamento teórico e por outro lado, contribui no processo de construção da identidade do professor pesquisador.

Nos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2013) o que se persegue para o trabalho docente envolve a relação social que é estabelecida na produção do conhecimento, pois, o conhecimento não deve ser visto como uma coisa, mas sim como uma relação social de poder entre grupos sociais, vendo- o assim, faz-se emergir a essência humana, a linguagem, o discurso e a cultura. Sendo assim, a teoria do currículo traz suas narrativas que corporificam noções particulares sobre o conhecimento dependendo de qual grupo social a representação é válida, legítima e dominante, por isso, que há saberes incluídos e excluídos, bom e mau, feio e belo, o certo e o que é errado, as vozes autorizadas e as que não o são, enfim, essa ligação da teoria do currículo vincula o poder e exclui determinado saber. Portanto, devemos atentar para não cairmos nessa armadilha teórico-prática.

Neste contexto, os docentes tendem no exame das organizações, tempos e espaços, movimentos e gestos regulados, rituais e cerimônias, veem –se submetidos a um processo de disciplinamento, domesticação e sujeição da separação entre mente e corpo. O desaparecimento ou o ocultamento do corpo docente implica na descorporificação e desencantamento de determinado conhecimento, pois os professores lançam mão dos enquadramentos físicos, espaciais e atemporais, de controle e proximidade de movimentos e ritmos que acabam por circunscrever a instituição das hierarquias sociais consubstanciadas pela reprodução do saber e autoridade do outro. Essa separação entre mente e corpo implica na separação entre trabalho mental e trabalho manual contribuindo para a incontrolável divisão do trabalho mental/intelectual versus trabalho manual.

A prática dos estudos culturais em educação preocupam-se com a relação conhecimento e poder, enfatiza-se a regulamentação, a certificação e a padronização do comportamento docente em detrimento das condições para o exercício do papel político e ético que devem assumir como intelectuais envolvidos na tarefa de educar com criticidade.

Em virtude desse enfoque, Giroux (2013) entende que de fato as disciplinas convencionais ou de categorias disciplinares ou administrativas, tradicionalmente, oferecidas nas faculdades de educação contribuem para a divisão intelectual do trabalho. Os estudantes vislumbram poucas oportunidades para estudar questões sociais mais amplas através da perspectiva multidisciplinar, a adesão dessas disciplinas está em desacordo com o campo dos estudos culturais, o qual focaliza as questões de gênero, classe, identidade nacional, colonialismo, populismo, textualidade e pedagogia crítica.

A ampliação dos parâmetros da aprendizagem conduzem para a orientação contra hegemônica de rejeição ao discurso alienante e frequentemente elitista do profissionalismo, ao invés disso, a defesa da construção do saber segundo a perspectiva dos “Estudos Culturais” de Henry A. Giroux defende uma posição de produção do conhecimento e discursos que mantem uma relação com o poder, o qual deve ser examinado em conexão tanto com as condições de sua construção quanto com seus efeitos sociais. A universidade tem estado há muito tempo ligada a uma noção de identidade nacional amplamente definida pela transmissão da cultura tradicional ocidental, uma cultura que tem ignorado as múltiplas narrativas, histórias e vozes de grupos culturais e politicamente subordinados. O desafio posto consiste em usar o conhecimento científico descolado dessa educação supostamente liberal de disciplinas desenhadas para preservar uma cultura comum.

## **2.6 Elementos estruturais e ideológicos da divisão do trabalho docente**

A ênfase para o treinamento técnico dos professores ou o retorno do tecnicismo educacional abre uma agenda predominantemente de reformas educacionais neoliberais haja vista a ênfase reducionista aos aspectos mais práticos para formação docente na contemporaneidade. A visão e o papel do trabalho docente encontra de forma crescente a correspondência dos esforços jurídico-legais, das políticas públicas educacionais, programas e projetos direcionados para o reforço do ‘treinamento técnico’ para os futuros professores.

A retórica da eficiência baseada no custo, da reestruturação, da reengenharia e do enxugamento tornaram-se palavras de código para amarrar a educação de forma ainda mais estreita aos imperativos ideológicos e econômicos do mercado de trabalho. Isto é evidente, por exemplo, na atual avaliação conservadora dos programas de Humanidades dos cursos de graduação como ideologicamente carregados e economicamente inviáveis. Em muitas universidades, incluindo as universidades de Minnesota e de Yale, programas críticos em Humanidades, fiscalizando a etnia, o feminismo e os estudos literários foram ou eliminados ou drasticamente reduzidos. A influência empresarial sobre a universidade pode ser vista nos projetos de pesquisa e nos institutos de política pública organizados em torno de interesses ideológicos conservadores e de programas de treinamento que prometem emprego futuro na nova ordem global. (GIROUX 2013, p.90)

Os termos técnicos e gerenciais transferidos para o âmbito educacional ferem sobremaneira a possibilidade de compreensão da pluralidade e multidisciplinaridade ao qual o conhecimento científico suporta em seu âmago. A abordagem crítica dos conteúdos, com seus temas geradores perdem o seu sentido se estiverem sintonizados com a retórica do mercado de trabalho global. Isso atinge os futuros docentes quando em sua formação inicial não se cogita debates e controvérsias de alcance e densidade provocativa. A mídia em tese movimentava uma nova geração de profissionais radicalmente diferentes, de ficção científica, fantasmagórica e alienígena. (GREEN e BIGUM 2013, p.204)

Os aspectos mais prementes que marcaram a condição do processo de trabalho docente podem ser melhor identificadas pelas etapas de massificação do proletariado elencadas por Alain Bhir (2010) que resultam no período de introdução da especialização para o trabalho, do chamado para a qualificação técnica em serviço, e pela absorção das máquinas mediante a introdução dos métodos fordistas de produção. Em destaque emerge uma nova figura hegemônica do proletariado ocidental a do *operário massa* em substituição a figura do operário de ofício, que por sua vez, desempenha um papel central na luta de classe. Um movimento histórico do operário-massa fabril, em aspecto semelhante com o *operário-massa intelectual*. As características do seu trabalho é parcelarizado e repetitivo, não possui particularidades de lugar e de profissão ou de inserção a um dado grupo social. A uniformização da identidade profissional agrava as particularidades da profissão e da inserção em um dado grupo social que permite a sua caracterização enquanto operário e a sua força enquanto coletividade. As características desse operário-massa giram em torno não apenas da invasão subjetiva do controle que lhe é imposto, mas também, nas relações estabelecidas em relação ao domínio de sua existência.

O surgimento da nova figura hegemônica no interior do proletariado, ou seja, o operário-massa corresponde ao desempenho de um novo tipo de conflito entre as classes, embora esses trabalhadores compõem um universo reificado em suas relações mercantis, reduzido a dispersão geográfica e ao enraizamento, recusam a expropriação generalizada e a individualização, pois enfraquecem as redes de socialização e a consciência de classe. Essa contradição constitui-se em um processo de personalização estrutural e ideológica de estimulação ao desejo da autonomia do proletariado perante o processo de trabalho e conseqüentemente a formação de conselhos de oficinas e de conselhos de fábrica, difusão da autogestão e de reivindicações de formas não alienantes

de trabalho. Os revoltados com o conjunto de obrigações em nome do aumento da produtividade não se calcula o choque advindo das virtudes emancipatórias da auto atividade dos trabalhadores que implicavam na ação da autonomia da classe mediante as organizações políticas e a conquista de negociação com o aparelho ideológico do Estado fazendo-os subordinados as organizações sindicais. (BIHR 2010, p.63).

Nesta perspectiva, o conjunto de fatores internos sustentados pela explosão da contradição acabou por inverter a premissa de subordinação total do proletariado. Os elementos constitutivos e estratégicos de sustentação da relação social impõem ao capital e ao processo de produção capitalista a radicalidade de uma crise estrutural do capitalismo. As transformações do capitalismo denotam que o movimento operário triunfou resultado de uma revisão de seu papel hegemônico e de seu espaço em mutação. Na atualidade os ventos da ideologia da social-democracia chama o movimento operário para o compromisso da profissão. Chamo atenção para esse aspecto, pois a hipótese que funda a contradição é que move a busca de perspectivas posteriores de luta do proletariado. Em linhas gerais, o desemprego e a instabilidade dos contratos de trabalho edificam provisoriamente a bandeira de luta e a agenda de reformas.

O plano ideológico sustenta basicamente esses micropoderes concedidos a princípio pelas transformações na organização da divisão do trabalho. Ainda são estimulados métodos e técnicas rígidos para se justificar a não redução do tempo de trabalho mesmo que sejam veementemente contestados.

É bem verdade que fazer da profissão professor uma rotina incessante de corrida para resultados impulsiona para a mesma reinvenção, ao invés de condenar o ofício, é preciso colocar-se profundamente no emaranhado de sua relações sociais e buscar o compromisso não da condenação mas da memória do trabalho e do conjunto de realizações alcançadas. Em estudo crítico sobre a formação do professor foi possível despertar para o desenvolvimento em primeiro lugar das respostas encontradas no exercício da reflexão no afã da docência, os princípios da autobiografia, da história de vida, da ego história, da biografia educativa, da narrativa de formação e da cartografia perfazem o interesse em suscitar o enfrentamento de si mesmo e do escolher ser professor. Evidentemente, quando tratamos do processo de formação nos cursos de licenciatura o ponto de partida é inventariar toda uma vida e enche-la de princípios organizativos de uma prática em sua totalidade.

Nestes marcos me identifico com a instância teórica de Pereira (2013) que conceitua o professor em seu vir a ser, em seus dizeres, para o exercício de um novo professor em mim. O devir-professor-em-mim era virtual e abandonou o caminho seguro e repetitivo das aulas/palestras e se permitiu trilhar o caminho das aulas/pesquisa. O ‘dador de aulas’, alguém que, sobretudo, abreviava o trabalho dos alunos, o desempenho concentrava-se em ler o que os alunos deveriam ter lido, pensar o que eles deveriam ter pensado, compor a aula e em seguida apresentar o percurso, de fato, o professor seria um atalho para a formação de seus alunos. Segundo o ponto de vista institucional a universidade contribuía para trazer a forma pronta, a redução dos tópicos a serem planejados e a formação instrucional de treinamento e fabricação de identidades.

Neste contexto, a realidade do trabalho docente conjuga o trivial. Que se restaure o movimento infinito e cíclico das disciplinas e dos campos do saber, que se espalhem o desvelamento da apropriação dos meios de produção da subjetividade. Em suma, a mediação no processo de formação de professores incorpora a didática do recomeço, da recriação, da cristalização, da referencia, do parâmetro, da decisão, da vontade, da consciência, do compromisso, da ruptura, da emancipação, dos sonhos, do experimentar, da possibilidade, do quem traz para o ensino a associação do saber e sua relação com o cotidiano em suas situações reais.

Em linhas gerais procuramos problematizar nesse capítulo sobre a importância de estabelecer vínculos teórico-conceituais de maior aplicabilidade real para os alunos dos cursos de licenciatura de modo a sedimentar de maneira mais significativa os saberes da ciência distante da contaminação imposta pela sociedade capitalista, a qual, valoriza, a competição, a individualização e a fragmentação não apenas dos conceitos da ideologia burguesa dominante, mas também a grande confusão conceitual de que a profissão professor se não bem conduzindo no papel do professor ela pode servir como massa de manobra para apenas a reprodução do capital tal e qual.

# CAPÍTULO III

## QUAL PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA E QUE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

*A universidade não é uma empresa, nem o professor é um trabalhador comum. Há diferença. Empresa é a atividade econômica organizada que se vale do trabalho alheio para produzir bens e serviços. Não é o caso da universidade, que é atividade organizada, mas para criar e transmitir o conhecimento. O seu produto é o saber. A Universidade é instituição. Como tal, não é apenas organização, mas idéia que organiza, como ensina Hauriou, através da comunhão mútua dos seus integrantes. Na instituição universitária a idéia significa o saber-criado e transmitido- e a comunhão mútua é a consciência do nós, que defende a instituição e exalta os que nela sabem.*

*Juarez Altafin*

*(Primeiros tempos: o início da UFU, depoimentos sobre fatos e pessoas)*

*Ex-reitor (1997)*

### **3.1 A formação em seu viés profissionalizante: uma nova forma capitalista de docência.**

Apesar do ensino engajado pela reforma educacional dos anos de 1990 apreendemos ativamente os níveis de desempenho educacional mediante o testemunho da qualificação profissional como cartão postal de orientação determinante à profissão, a educação para o trabalho, destaca a importância das habilidades vocacionais, da identidade ocupacional, das aptidões mensuráveis, da conscientização da necessidade de preparação adequada e de educação permanente como requisito ao desenvolvimento profissional. Não herdamos a capacidade de sermos professores, mas certos traços próprios de comportamento durante os primeiros anos de vida contribuem para formar a vocação, o gosto pela escolha que inclui o que somos e o que fomos. (MINICUCCI, (1978, p.21)).

A área da pedagogia preocupa-se fundamentalmente com a construção das teorias sobre o tema em tríade professor/formação/educação, pois entende como um dos fatores para a melhoria de condições do ensino a tônica da valorização do trabalho

docente, situando paulatinamente a articulação entre saberes pedagógicos e atividade docente, sendo assim, a pedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudo a educação. Por isso, a prática social da educação requer competências básicas do saber-formar e do saber-fazer, a cultura profissional da ação é o ensinar como tarefa prática de ser professor e como atividade material de transformação.

A análise crítica da cultura pedagógica instrumentaliza o professor, pois amplia sua consciência sobre a própria prática e aponta para o contexto de generalização das reformas do ensino que investem maciçamente em escolarização, democratização, valorização profissional, condições de trabalho, profissão docente e problemas da função docente.

Na sociedade contemporânea o trabalho do professor foi tomado enquanto mediação dos processos constitutivos da cidadania, da superação do fracasso e da desigualdade. Nesta perspectiva tornou-se necessário repensar a formação de professores a partir da análise do exercício profissional da docência conforme a necessidade de captar as contradições presentes na prática social de educar, em pouco contribuiu, para incentivar uma nova identidade profissional. Assim, são três os passos necessários para se chegarem aos saberes necessária a docência, quais sejam: *a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos*. Refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação é uma proposta metodológica para uma identidade necessária de professor. (PIMENTA, 2002, p.28)

A formação situa-se como um projeto único e contínuo, pois envolve um duplo processo, um que é de auto formação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nas instituições educativas, e outro que é o de formação nas instituições educativas onde atuam os professores. Certamente, o professor reflexivo encontra o nexo entre formação e profissão como constituinte dos saberes específicos da docência, bem como, as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor, como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na universidade, na escola e na sociedade. O que sugere o tratamento indissociado entre formação, *condições de trabalho*, salário, jornada, gestão, currículo, dentre outros aspectos que caracterizam a formação em seu viés profissionalizante.

Embora a docência passe a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, a síntese histórica da evolução da docência conforme Libâneo (1990), Manacorda (1975), Nóvoa (1991) e Arroyo (1985) o conceito de trabalho

docente se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade e do modo de produção capitalista. Entretanto, o conceito de trabalho humano orientador das formas de organização do exercício da docência, tendo em vista, que a ação do homem sobre a natureza e dela sobre o homem que se objetiva a interação, a construção e a autoconstrução não dispensa o auxílio da formação em seu tom profissionalizante. Portanto, o conceito de trabalho em Marx (1985) elemento constitutivo do ato de ensinar torna-se característico da dicotomia concepção-execução. A divisão pormenorizada do trabalho, decorrente, da supressão e limitação do poder de decisão, autonomia e maior controle sobre o objetivo, os meios e o processo do trabalho docente reforçam a idéia de desqualificação decorrente da especialização da função. O trabalho desenvolvido pelo professor depara-se por múltiplas determinações que o impedem de ser desenvolvido em sua totalidade por isso o ato de ensinar pressupõe essa retomada conceitual do trabalho de ensinar. O trabalho de ensinar sem a leitura humanizada (sem um retorno de sua concepção) promove sua reprodução mecanizada e sem sentido para o aprendiz. Essas subordinações do ensino ao capital também subordinam o conhecimento (conteúdo curricular), uma constatação desse movimento educacional repercute em teses sobre a precarização do trabalho na educação a distância mediante a subordinação do conhecimento aos imperativos do capital (o dito ensino profissionalizante), ao se profissionalizar o ensino profissionaliza-se, estimula-se o aligeiramento do mesmo e direciona-se o produto (o aluno) diretamente para uma função precarizada no mercado de trabalho. (FRANÇA, 2013, p. 57-95)

É possível falar da centralidade do trabalho em sua relação com a educação pautada na afirmação de que a juventude subempregada engajada na força de trabalho do mercado e do trabalho informal almeja formação para o alcance de melhor emprego. O discurso da empregabilidade em síntese é a possibilidade para melhorar de vida, é essa lógica motivacional do mundo capitalista elemento determinante de explicação social e aproximação de certa racionalização sobre a dinâmica da sociedade do conhecimento e de tal dialética do trabalho e que outrora aqui questionamos.

As profissionalizações destes egressos nos cursos de licenciaturas apontam para a necessidade de garantir a construção de uma identidade profissional mais socializada, advinda da sociedade contemporânea digital, reforçada em sua dimensão existencial. De acordo com estimativas realizadas pelo Serviço de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), nos últimos dois anos cerca de 4.911 estudantes de 70 instituições de ensino superior no país, quase 1 em 4 alunos são empreendedores, 11,2% atualmente são

empreendedores, 12, 3% já empreenderam, a maioria possui pequenos negócios, sendo 95% com até 10 funcionários, mais da metade dos alunos pensa em empreender, 57, 9% deseja abrir um negócio.

Nessa mesma direção, em julho do ano de 2015, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do (MEC), aprovou o Projeto de Lei no Senado nº772 de 2015, que prevê a inclusão do “empreendedorismo” como tema de discussão nos currículos da educação básica. O projeto que agora segue para votação na Câmara dos Deputados, fornece ao ensino superior o papel de estimular o empreendedorismo e a inovação. Dentro dessa perspectiva, é necessário estar atento para o risco que se corre para a continuidade de um alicerce cultural do trabalho dominado, sobretudo por padrões de desempenho, metas de aquisição e imperativos curriculares insensíveis à profissionalização do social, da tolerância, dos regimes de ensino aprendizagem indesejáveis aos aspectos humanizados. Essa reforma em curso prescreve aos professores e a toda comunidade profissional questionamento do sistema educacional redesenhando a capacidade de inovação do ensino conjuntamente com o controle curricular ligado a restrita tarefa de elevar o status científico da nação.

O ensino para a sociedade do conhecimento constrói comunidades de aprendizagem que possuem a capacidade de desenvolver objetivos inovadores, flexíveis e comprometidos com a transformação da economia emergente, concomitantemente os professores combatem o consumo excessivo, a perda da comunidade, a desigualdade e simultaneamente os objetivos contraditórios e paradoxais. Esse discurso é difundido entre os mais renomados economistas desde o século passado e se concentra reafirmar que a economia pós revolução industrial depende em grande parte de sua produção de conhecimento, no âmbito da ciência, da tecnologia, da pesquisa e do desenvolvimento, a chamada ‘sociedade pós-industrial’ localiza-se no campo do conhecimento. Portanto, o recurso econômico básico da sociedade atual, não é mais o capital ou o trabalho é o *conhecimento*. (HARGREAVES; 2004, p.30)

Essa revolução do conhecimento redireciona os recursos públicos e o investimento no mercado de especulação da ciência & tecnologia, o que por sua vez, gera infortúnios a profissão das massas, o professor, responsável pela formação para a sociedade do conhecimento devora seus jovens a custo da retenção dos recursos, desgaste, padronização, super-regulamentação, pedidos de demissão, aposentadoria precoce. A profissão é alvo em grande proporção de ameaças estruturais conflitantes para o desenvolvimento satisfatório das interações rumo à formação das novas

mentalidades e para o ensino de uma profissão. As maiores empresas da economia do conhecimento operam, como organizações de aprendizagem, por meio do método da inovação, marketing do trabalho em equipe, fácil comunicação, acesso regular ao conhecimento externo e aplicabilidade de novas idéias em conjunto, o desafio organizacional, neste contexto, consiste em criar grupos e culturas de aprendizagem mútua e espontânea.

Não obstante, a universidade pública brasileira ainda que jamais se tenha afirmado com tanta veemência na primeira década do século XXI, o transito contraditório para a superposição de modelos universitários (neo-napoleônicas) e/ou (neo-humboldtianas), estamos rumo a universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. A nomenclatura neoprofissional consiste no definhamento da associação ensino, pesquisa e extensão, e heterônoma, pois têm permitido cada vez mais a definição da missão, da agenda e dos produtos pelos setores externos à universidade, quais sejam, o Estado e a indústria, por exemplo, a consequência imediata de fortalecimento da competitividade econômica mediante a inovação de produtos e processos, e por último, a ênfase em *currículos ligados à necessidade dos mercados*, preparação dos estudantes para o mercado do trabalho, eficiente gerencia do trabalho institucional e docente. (SGUISSARDI 2004, p.48)

São transformações recentes marcantes que explicitam a tese central de que a reestruturação do ensino superior redefinem o potencial e os mecanismos de coordenação e controle das principais forças político-econômicas e institucionais que agem fortemente na atividade docente.

É das interações e trocas entre Estado, mercado e universo acadêmico que configura-se a autoridade acadêmica e profissional não isenta de níveis de autoridade burocrático-governamental, a representação dos interesses internos da comunidade acadêmica há de se posicionar em suas questões específicas acrescenta-se em seus segmentos a cooperação na organização e gestão das decisões. Assim, Gomes (2003), adverte que a predominância da coordenação do mercado na vida acadêmica incentiva a competição, a flexibilidade na diversificação institucional e aumenta o poder de negociação e barganha político-institucional além de enfraquecer a autoridade da superestrutura estatal. Dourado, Catani & Oliveira (2004) compreendem que no âmbito de reforma da educação superior os impasses principais são acerca da função social da educação superior, a garantia da sua identidade institucional e a implementação de políticas de expansão de *aligeiramento dos cursos de licenciatura* enquanto movimento

curricular para a formação de professores. Também, o momento periclitante da classe subempregada dissemina a concepção de que a carreira docente e os cursos de formação de professores são seria a melhor profissão a ser exercida pelo pouco estímulo financeiro e ascensão da carreira.

### **3.1.1 A identidade profissional docente.**

Além do forte discurso de empregabilidade que é contrário a consideração do exercício da docência enquanto sacerdócio e não profissão tem se que a ação formadora desses profissionais necessitam descrever aspectos relacionados a caracterização pessoal, familiar e profissional deles. A trajetória formativa dos formadores de professores da UFU foi delimitada em recente pesquisa, a qual foi possível identificar um grande percentual familiar de imigrantes com pais sem formação e mães em sua maioria exercendo atividades que ocupam apenas a esfera doméstica. São professores em sua maioria de origem humilde, família numerosa, descendentes de pais com baixa escolaridade, com irmãos que apresentaram um nível de formação acadêmica melhor que os seus progenitores ou que não optaram, como estes, pela profissão docente; são indivíduos casados e com filhos; possuem parentes que são professores; questionam a influência destes em sua opção pela docência e possuem pais incentivadores e participativos em sua formação acadêmica. (SOUZA, 2011, p. 157)

O memorial descritivo das dificuldades relatadas impactam fortemente na falta de preparo para lidar com as condições de trabalho e que têm consequências marcantes no aprendizado e desempenho escolar destes. As dificuldades em sua maioria segundo Souza (2011) voltava-se para excessos de aulas, de aulas em sala, de classes, de turnos de trabalho e na falta de experiência como docente e isso refletia na forma de ensinar. De maneira geral essa pesquisa possibilitou a descrição de que em tese esses professores que foram entrevistados e/ou preencheram questionários ou emitiram opiniões online contribuíram para a construção de um projeto institucional para a melhoria da qualidade institucional. Os dados analisados evidenciaram que as mulheres configuraram-se como maioria enquanto formadoras de professores, reforçando a concepção de estarem mais voltadas para profissões relacionadas a área da educação. No que se refere a formação da subjetividade desses trabalhadores as aptidões, e /ou vocações não são inatas, pois a imagem do pai professor com o livro na mão e o incentivo da mãe na valorização da profissão negam a influência dessa vocação, ou seja, a natureza do trabalho intelectual

não foi adquirida segundo a influência do contexto familiar na maioria dos entrevistados participantes da pesquisa.

Confirmando essa teorização de Souza (2011) de aptidão para o ensino, temos que, é necessário compreender que a zona de desenvolvimento proximal é o que determina as funções psicológicas superiores e o que metodologicamente o professor deve trazer e observar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. As condições didáticas e a psicologia pedagógica se vinculam a alguns momentos de observações dos hábitos cultivados para cada criança/adulto. Nesse contexto, as experiências de formação em específico para a docência no ensino superior resumem-se que a teoria da atividade de estudo e a teoria da transição confirma a validade teórico/empírica. Se a matéria precede a consciência significa que o conhecimento deve ser material e objetual, portanto, para Leontiev (1903-1979) entre a necessidade e a atividade existe a realidade objetual que está fora da situação, do motivo pessoal que é, por sua vez, determinado externamente pela minha atividade/trabalho<sup>68</sup>. Os motivos são estímulos e se encontram inseridos dentro do objeto. Então o que move a minha ação? São os objetos e a ação externa, só e apenas, assim Leontiev descobre o que traz o caráter didático/dialético para a aprendizagem, é a atividade do objeto que motiva a minha motivação para aprender. A influência da operação dos meios concretos fazem os alunos aprender. A problemática do ensino na constituição da identidade do professor reside nessa máxima interacional, entre sujeito-objeto. Qualquer desenvolvimento psíquico se assenta na história dos fundamentos do ensino pedagógico, é preciso considerar as particularidades psíquicas<sup>69</sup> do objeto da aprendizagem.

A identidade profissional docente depende intrinsecamente do ato de ensinar satisfatoriamente, pois se o aluno não aprende o professor se culpabiliza. Partindo desse pressuposto, temos que o método de organização da investigação e os princípios didático-pedagógicos ao mesmo tempo em que revelam a lógica objetiva do processo de formação do docente, busca as vias pelas quais se alcançam os resultados almejados no desenvolvimento dos estudantes. O bom desenvolvimento do ensino não se restringe ao método proposto por Leontiev, entretanto se estabelece um ponto de partida estrutural do sistema didático experimental.

---

<sup>68</sup> O trabalho aqui é um sistema didático experimental: a) o ensino a um alto grau de dificuldade, b) Enfatizar o conhecimento de conceitos teóricos; c) Manter um ritmo acelerado no cumprimento do conteúdo curricular; d) Provocar o aluno a consciência da auto aprendizagem; e) Planejar com cuidado as aulas para promover a aprendizagem a cada aluno em particular.

<sup>69</sup> LEONTIEV, Alexei. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.

Segundo a *metodologia tradicional* o ensino possuía múltiplas repetições irreflexivas, simplificações do material escolar, reforço de hábitos. Na *metodologia experimental* a correlação entre o todo e as partes desempenham um papel ativo, com destaque para compreensão do todo, para utilizar esse referencial o sistema de processos internos de compreensão (internalização dos conceitos) é condicionado por certo sistema de ações externas, foi apenas, I. Pávlov que estruturou melhor essa metodologia de ensino.

Os principais representantes russos dessa metodologia experimental são assim relacionados L. S. Vygotsky; A.N. Leontiev; A.R. Luria, S.L Rubinstein; A. V. Zaporozhets, D.B. Elkonin, L.V. Zankov, A. V. Petrovsky; P.Ya. Galperin; V.V. Davydov; N. F. Talizina. Todos os professores que representaram o ensino segundo um tipo de metodologia, alguns são psicólogos, outros pedagogos, outros psicanalistas. Esses precursores da *psicologia marxista russa* deixaram um legado teórico no século passado para a produção acadêmico-científica que sedimenta o pensamento educacional deste século. É necessário atribuir ao ensino a função do estímulo ao desenvolvimento do pensamento empírico, pois nem se ensina e nem se educa, pelo menos do modo e com a intensidade que deveria e poderia.

A função verdadeira do professor se adequa a função verdadeira da instituição, se *a função da instituição for a de orientar pedagogicamente o ensino e o pensamento teórico das funções mentais superiores pela via da formação de conceitos científicos e das ações mentais de maneira dialética* o ensino se desenvolverá experimentalmente. Os principais representantes dessa teoria de base marxista são exceções, são sobretudo psicólogos do início do século XX, e de importante repercussão no campo educacional. (LONGAREZI &PUENTES 2013 p.9-44)

### **3.2 O pensamento pedagógico no Século XXI e os saberes necessários à docência.**

Estimulados cientificamente pela produção em manuscritos, revistas, conferências, livros, coletâneas, jornais, o pensamento educacional deste século se move para saberes multifacetados devido a adesão a demandas externas que acabam por legitimar a adesão da instituição a decisões ao avesso de seu papel social prescrito na transição de paradigmas de uma nova gestão pública.

Para a sociologia as relações sociais da vida cotidiana estabelecem estruturas sociais capazes de consolidar fenômenos sociais na medida em que resulta a instituição de reformas, ações inovadoras em que se considerem modificações de autoridade e legitimidade das estruturas sociais, daí então, a educação assumir o lócus de conexão organizacional da sociedade. A análise sociológica da educação incumbe à sociologia a capacidade de estabelecer entre os processos e instituições educacionais de um lado e os processos e instituições sociais mais gerais, de outro essa explicação sobre a educação contemporânea. (RODRIGUES, 2007, p.86)

Neste sentido, a compreensão do pensamento pedagógico contemporâneo nasce junto com o capitalismo, pois basta pensar no modo de organização das classes sociais ao se relacionar com o modo vigente de produção de mercadorias<sup>70</sup>, ou como o modo pelo qual são distribuídos os bens de consumo e os modos de acesso a esses bens (estratificação social) conforme uma dada estrutura de classes<sup>71</sup>. Embora, analisem a evolução da sociedade capitalista necessitam empreender explicações em torno das alterações básicas entre educação, identidades coletivas e práticas pedagógicas.

Os embates e os conflitos sociais do capitalismo pós *Welfare State* trouxe significativo confronto de idéias e valores as relações educacionais, a pedagogia prescreve em seus princípios, métodos e técnicas as configurações dos conflitos e as atuais estruturas ideológicas que envolvem seus atores sociais, além de empreender esforço contínuo de teorização explicativa análoga ao *modus operandi* neoliberal. A tentativa que subjaz ao neoliberalismo no âmbito do pensamento pedagógico implicam em relações conflituosas de opiniões e posturas educacionais que tendem a direcionar a educação para o mercado e para os interesses do capital privado.

A reestruturação do capitalismo empreendida pelas práticas neoliberais são características marcantes do pensamento educacional contemporâneo. A identificação dos efeitos neoliberais modificam as estruturas pedagógicas contrapondo educação progressista e educação conservadora. Desta maneira, a descoberta do pensamento científico foi um divisor de águas para o campo pedagógico ao defender os eixos do racionalismo e do empirismo como favoráveis ao processo de desenvolvimento da formação humana. (LIMA & PEREIRA, 2015, p. 253).

---

<sup>70</sup> Versão Karl Marx (O capital). (1983).

<sup>71</sup> Versão Max Weber. *Sociologia*. As causas sociais do declínio da cultura antiga, o Estado nacional e a política econômica, a objetividade do conhecimento nas ciências sociais, *os três tipos puros de dominação legítima*, a religião e racionalidade econômica. 7ª edição. 8ª impressão. Editora Ática. (2006, p.59).

Enquanto marco do pensamento pedagógico educacional, tomo minha as concepções inatistas de educação de Immanuel Kant ainda de eixo racionalista, o filósofo em suas obras *Crítica a razão pura* e *Crítica da razão prática* fundamenta o debate sobre a moralidade da aquisição do conhecimento e afirma que o conhecimento era fruto tão somente do mundo sensível, pautado pela orientação de que tudo o que conhecemos está e vem do nosso interior, portanto, o conhecimento é fruto de uma capacidade racional. Seu posicionamento é pela síntese destes dois polos, isto é, o ser humano conhece tanto pelo contato com o mundo sensível como pelas abstrações advindas de sua estrutura racional universal.

A tendência idealista do pensamento pedagógico de Kant é marcante para a construção do pensamento educacional deste século, pois, “*o homem só pode tornar-se homem por meio da educação. O homem não é senão aquilo que a educação faz dele*”. Portanto, partindo desse pressuposto básico de que a compreensão de que o homem é um ser em movimento, a sua Inteligência é formada por estruturas orgânicas funcionais que nascem com o indivíduo, mas que necessitam de variáveis internas (maturação) e externas (estímulos do meio), assim, acreditamos nas possibilidades do desenvolvimento cognitivo. As contribuições dos saberes e fazeres necessita considerar como imprescindíveis a formação dos professores em exercício na docência as seguintes intervenções pedagógicas:

1. *Homogeneidade e diferenças individuais no processo de aprendizagem*: estudos que possibilitaram entender o indivíduo como ser único, não em bloco, como pressupunha a escola tradicional que defendia que todos os alunos tinham as mesmas competências e habilidades no desenvolvimento da inteligência.
2. *Amadurecimento dos processos cognitivos ao longo das etapas do desenvolvimento do ser humano*: variação das capacidades mentais de acordo com os estímulos do meio e maturação biológica.
3. *O desenvolvimento da inteligência como uma possibilidade*.
4. *O papel da motivação, o desenvolvimento e a satisfação das necessidades básicas do indivíduo no contexto da aprendizagem*: motivações intrínsecas e extrínsecas como instrumento de desenvolvimento das aprendizagens na vida e na educação escolar.

5. *Identidade e formação da personalidade do indivíduo*: estudos sobre o desenvolvimento da consciência de si, da forma de agir, sentir e pensar do indivíduo em processo de desenvolvimento.
6. *Inteligência emocional*: a emoção como elemento que interfere no processo de aprendizagem e no ajustamento emocional;
7. *O processo ensino-aprendizagem no espaço escolar*: estudos sobre as maneiras distintas que podem ser exploradas situações de ensino-aprendizagem na escola e formas de encaminhamentos para motivação e interesse dos alunos.
8. *Dificuldades de aprendizagem*: encaminhamento por escrito e com diagnóstico
9. *As inteligências múltiplas e a educação*.
10. *O relacionamento interpessoal no processo de socialização do indivíduo*.

A orientação de intervenção na prática pedagógica se sucede por meio da busca da aprendizagem em sua dimensão emancipatória do homem e de sua transformação como ser histórico e social que adquire a liberdade de pensar com legitimidade sobre certa apropriação teórica de sua realidade presente, seu contexto e as condições de tal momento.

Para o desenvolvimento da educação não há de se esquecer das variáveis influenciadoras do contexto vigente que deslocam os processos de trabalho em suas contribuições históricas. O modo hegemônico do período subsequente da Modernidade, isto é, a contemporaneidade, entende os modelos de ensino em decorrência do avanço do capitalismo e em especial da revolução industrial, por isso, que as formas de instrução e ensino assistem o duplo processo de abolição da antiga forma de produção artesanal para nova produção da fábrica/educação. Vejamos:

Esta evolui a passos gigantescos especialmente na Inglaterra, mudando não somente os modos de produção, mas também os modos de vida dos homens, deslocando-os dos antigos para os novos assentamentos e transformando, junto com os processos de trabalho, também suas ideias e sua moral e, com elas, as formas de instrução. Na segunda metade dos Setecentos assiste-se o desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e ofícios, e também da aprendizagem artesanal como a única forma popular de instrução. Esse duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. *Fábrica e escola nascem juntas*: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas). (MANACORDA 1992, p.249)

A ampliação dos interesses da gratuidade e laicidade do ensino e também da formulação do sistema nacional de educação contemplou esse momento de nítida relevância no campo político para grande parte da juventude e para os filhos da classe operária, visto que, o incentivo à educação era plataforma da burguesia em transformar o trabalho escravo nas fábricas em página virada. A politização resultante do momento histórico conferem novas defesas pelo ideal do Estado liberal ao demarcar a política educacional da burguesia, apesar dos projetos emancipatórios de estender a educação à todos os cidadãos prevalece a diferenciação de uma escola para o povo e outra para a burguesia. (SANTOS 2015, p.268)

Ademais a formação na contemporaneidade ainda apresenta esse contraste nas relações de trabalho, na remuneração do trabalho, em sua jornada de trabalho, o que inclui o trabalho feminino e das crianças somados ao fortalecimento dos movimentos reivindicatórios da classe operária estabelece-se ainda a dicotomia no sistema educacional surgido no século anterior manifestando-se hoje com uma notável intenção de fortalecimento dos Estados Nacionais. O processo de democratização do acesso à educação no país tardiamente se manifesta concomitantemente ao processo de industrialização, migração e formação de novos conglomerados urbanos. Por último, a burguesia instaurou um sistema de ensino dualista reservado para duas classes distintas, em última instância a qualidade do ensino e os saberes necessários à docência dependem dessas ponderações contextuais.

Assim, os saberes necessários à docência neste século destina-se a sistematização de um conjunto básico de conhecimentos destinados para o ensino com argumento ao conteúdo, caráter e fontes de conhecimento necessário como resposta acerca da base intelectual prática e normativa da profissionalização da docência. A preocupação explícita de definições conceituais sobre esses ‘saberes necessários’ é obrigatório para a organização e planejamento da formação docente segundo o ponto de vista dos estudos críticos e progressistas. Para Pimenta (2002 a); (2002 b); Freire (1979) e (1996); Pereira (2013); ensinar não significa transferir conhecimento mas sim criar possibilidades para sua produção ou a sua construção, ensinar exige rigorosidade metódica, ensinar exige pesquisa no sentido da busca contínua, da curiosidade, da indagação, da constatação e da intervenção, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, ensinar exige criticidade, ensinar exige estética e ética, ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, na medida que pensar certo é fazer certo, exige risco aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Ensinar exige reflexão crítica sobre a

prática, pois na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural. Portanto, a tipologização e classificação inicial sobre o saberes necessários à docência é contextualizado segundo quatro itens: 1) *saberes da experiência*; 2) *saberes da área do conhecimento*; 3) *saberes pedagógicos*; e 4) *saberes didáticos*. Sendo assim, os critérios e o respaldo inicial para o planejamento do professor estão pautados nesses fatores fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem associado ao componente da competência segundo a perspectiva da capacidade de disponibilizar elementos cognitivos para o aluno. (PUENTES, AQUINO & NETO, 2009, p.169-184)

É nesse contexto que as pesquisas que se têm voltado as análises das práticas docentes como caminham para repensar a formação inicial e contínua de professores têm tornando-se distante da realidade das escolas e pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. Para Pimenta (1996) a tentativa deve girar em torno da ressignificação dos processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente como objeto de análise. Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, o curso de formação inicial espera que forme o professor para o exercício de sua atividade docente não como uma atividade burocrática e de habilidades técnico-mecânicas, espera-se da *licenciatura* o ensino como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir de necessidades e desafios para o ensino como prática social que lhes coloca o cotidiano.

A pesquisa que aqui se descortina entende a construção da identidade do professor licenciado a partir do processo de humanização histórica do sujeito para depois conferir à ele o significado permanente da prática pedagógica como resposta da realidade mais presente de seu fazer cotidiano.

No caso da nossa primeira instituição analisada, temos que a Universidade Federal de Uberlândia/UFU constrói novas representações sociais por meio/através do significado que cada professor atribui a sua atividade de ensinar. A partir do cotidiano em sala de aula a construção de novas teorias descreve o passo a passo sobre a construção de uma nova identidade e de novas representações sociais e de anseios em torno de sua prática pedagógica quer seja inovadora ou não. Os professores dos cursos

de Licenciatura da UFU explicitaram sem demora em sua maioria sobre a importância da formação contínua de reflexão sobre sua prática nos cursos de capacitação promovidos pela instituição, no entanto, descreveram com pesar as dificuldades de se fazerem presentes em todas as reuniões de planejamento coletivo institucional devido à jornada de trabalho ocupar o tempo ininterrupto em sala de aula. Totalizando uma amostragem de aproximadamente 70 professores do quadro efetivo que se dispusera a responder as questões do questionário semiestruturado, todos em exercício nos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, História, Geografia, Educação Física, Sociologia, Filosofia, Química, Física, Música e Artes Visuais. Os treze cursos de licenciatura da UFU cederam às informações para o desenvolvimento da pesquisa conscientes da necessidade educacional de resignificar o conhecimento em torno dos métodos e técnicas de ensino, assim como, de seus processos avaliativos, seus planejamentos (planos) de ensino e gestão de sua jornada de trabalho.

### **3.2.1 Os ‘saberes da experiência’ dos professores da UFU.**

Nos registros de acontecimentos dos depoimentos que foram colhidos, nas anotações dos cadernos e nas imagens dos fatos os nomes das pessoas que fizeram a diferença foram em especial os professores em seus perfis, posturas e modos de agir no fazer em sala de aula. Unidos todos no intuito de consagrar a instituição e enaltecer os saberes da experiência docência. Os perfis dos docentes pioneiros inspiraram o trabalho dos tempos modernos, quando nos seus primórdios a Unu<sup>72</sup> (Universidade de Uberlândia), assim denominada, possuía outra subdivisão autárquica com várias mantenedoras e outros princípios econômicos, no começo a primeira autarquia é a Faculdade de Direito, a segunda autarquia Faculdade de Ciências Econômicas, a terceira autarquia Faculdade de Odontologia e a Universidade Federal de Uberlândia, com federalização adiada após a chegada do professor Homero Santos, consagrou os perfis de um Novo Estatuto (1978) em vigência, não obedecendo aos princípios de uma autarquia com fins lucrativos e sim visando um novo papel a ser exercido à sociedade. Os perfis dos seus primeiros professores antes de sua federalização, Genésio de Melo

---

<sup>72</sup> Decreto nº 65.276, DE 06/10/1969, aprovado pela Junta do presidente Costa e Silva e pelo parecer do Conselho Federal de Educação nº 512/70, de 25/06/1970. O Estatuto da fundação foi, logo em seguida, modificando, continuando as Faculdades com autonomia financeira ( Art. 9º) e também administrativa, consequentemente (Decreto nº. 65.558 de 21/10/1969).

Pereira, Professor Oswaldo Vieira Gonçalves, Rondon Pacheco, Homero Santos, Salma Nasser<sup>73</sup>.

Os procedimentos administrativos financeiros eram oriundos do Ministério Federal da Educação e a localização e/ou seu destino de aplicação para cada departamento, a reitoria que decidia em reunião, o que por sua vez, tal motivo de discussão resultava em renúncia de reitores, segundo o ex-reitor Juarez Altafin, “*É interessante notar que, no começo a Universidade não tinha nenhuma renda, nem receita. As Faculdades, todo mês, é que destinavam da sua receita uma importância X para manter a reitoria de modo que modo que esta era mantida pelas subalternas, numa situação absolutamente humilhante... Houve um fato muito desagradável em que o Ministério da Educação e da Cultura enviou para a Universidade naquela época, a importância, de cem mil cruzeiros, destinada à implantação do restaurante universitário. O reitor, Dr. Domingos, começou a tomar as providências todas para poder implantar o restaurante com aquela verba recebida do ministério. De repente, ele recebe um telegrama do Ministro da Educação e da Cultura dizendo que aquela importância deveria ser repassada 50% para a Faculdade de Engenharia e 50% para a Escola Medicina. Isto foi uma ato de violência contra a Universidade porque desrespeitou sua autonomia. O Dr. Domingos ficou muito desgostoso com esse fato, com muita razão o que vai ocasionar dentro de um futuro muito breve a sua renúncia da Reitoria, quando assumiu então o vice-reitor, Dr. Juarez Altafin*”. (Imagário Social UFU, 1994). De quatro em quatro anos as salas alugadas dos prédios da avenida Afonso Pena, Avenida João Pinheiro e Rua Machado de Assis, durante a Gestão de Juarez Altafin funcionaram bem, após a integração das Escolas novos cursos se criaram, com a integração de uma perspectiva cumprida de acordo com o princípio da autonomia financeira. Após a federalização O Professor Gladstone Rodrigues da Cunha assumiu por mais quatro anos e mesmo mediante as crises de falta de recursos os diretores, os professores e comunidade universitária em geral em discussão de Assembleia intencionaram a construção de Infraestrutura em Campus Integrado, os quais, se constituíram a partir da década de noventa em três Campi, assim denominados, Campus Santa Mônica (Departamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e demais

---

<sup>73</sup> A professora com participação nessa época de primórdios mantinha contato com os eventos da reitoria, em seus órgãos superiores próprios, deliberativos e executivo. Antes de sua federalização a UFU a reitoria não tinha seus próprios recursos e sobrevivia graças a contribuições das faculdades isoladas, de Direito, Ciências Econômicas e Odontologia. Segundo o depoimento do secretário da reitoria do Prof<sup>o</sup>. José Pires de Oliveira. (ALTAFIN, Juarez. Primeiros tempos : depoimentos sobre pessoas e fatos do início da Universidade Federal de Uberlândia/Juarez Altafin. Uberlândia: UFU, 1997. 154p.)

humanidades), Campus Educação Física (Escola de Educação Básica da UFU) e Campus Umuarama, com os cursos da área de saúde, medicina, laboratórios e hospitais universitários. A unidade patrimonial antes dependente do Ministério Federal da Educação continua neste século dependente e convivendo com um número maior de alunos e professores. Neste século, a participação em improviso de salas de aulas adaptadas é ainda uma situação em vigor na Universidade Federal de Uberlândia. A realidade da década de 90 na UFU<sup>74</sup> mesmo com a intervenção orçamentária, e com uma receita maior do governo federal em seus custeios é fator para uma ampliação rearranjada. A integração dos seus 6 Campus (Campus Pontal, Campus Patos de Minas, Campus Monte Carmelo, Campus Santa Mônica, Campus Umuarama, Campus Educação Física) é tema de muita polêmica, pois o deslocamento dos professores às cidades vizinhas e as condições de trabalho<sup>75</sup> evidenciam improvisação, precarização, intensificação e desvalorização dos saberes da experiência docente. Na ocasião da virada do século a UFU, registra-se em jornais de circulação local, regional e nacional um percentual elevado de greves, paralisações e muita agitação em torno de seu desmonte e funcionamento. Os biênios e quadriênios têm sido decenais quando da instalação de greves emblemáticas para agitar o seu funcionamento. Após os trinta anos de federalização, o livro “*Tropeçando universos (artes, humanidade e ciências)*” conta com clareza o que cada área do conhecimento produziu em termos de pesquisa, inovação e conhecimento, o que contribuiu para que a docência seja reconhecida e registrada no ensinar e aprender no espaço acadêmico. A coletânea agrega imagens sobre o relacionamento do Departamento do Instituto de Genética e Bioquímica de cada grupo de pesquisa e Núcleo das Ciências da Saúde em especial o Curso de licenciatura em Ciências Biológicas, o que possibilitou ilustrar o contexto das transformações mais recentes do início da expansão das Faculdades isoladas. Atualmente, a confecção dos dados estatísticos institucionais são elaboradas em coletâneas e jornais distribuídos pela reitoria para cada departamento. Nesse folhetim de circulação interna constam as informações sobre número de cursos de graduação, pós-graduação, gastos orçamentários, vagas anuais de cada curso por ano e por semestre, local e telefones de

---

<sup>74</sup> GOMES, Aguinaldo Rodrigues, WARPECHOWSKI, Miguem Rodrigues de Sousa Netto (orgs). *Fragments, imagens e memórias: 25 anos de federalização da Universidade Federal de Uberlândia*. Uberlândia: EDUFU, 2003. 218p.

<sup>75</sup> COELHO, Luciana Zacharias G.F. *Expansão da educação superior: um estudo sobre trabalho docente no Campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (2006-2012)*. (Tese de Doutorado), 2015. (174 páginas)

contato para cadastro de matrículas e também o quantitativo de evasão e repetência conforme cada curso, é uma espécie de “*Catalogo online*” produzido após a implementação de informações em sistema moodle. A implementação da modernidade da disponibilização das informações passam por uma sensação de agilidade de informações o que aumenta o individualismo, a forte circulação volátil dos saberes que se processam nos encontros e discussões. A sociedade do descartável, e do lixo eletrônico em nome da inovação têm valorizado poucos os que são os sujeitos dessa história. A pesquisa que aqui se descortina considera os percursos de cada instância do trabalho do professor e caracteriza o corpo docente da instituição aqui em análise.

### **3.3 As variáveis da prática pedagógica e o papel da universidade na formação de professores.**

No afã de ser a fundamentação de sua prática pedagógica o professor se entende submerso no emaranhado de sua história institucional. A prática pedagógica do professor não é vazia de significados discursivos, cada palavra proferida em sala de aula, em eventos, em entrevistas, seus gestos e seus anseios são registrados por inúmeros olhares, por isso que nem sempre a sua prática pedagógica é similar ao que o aluno procura em seu processo de ensino e aprendizagem. A história de vida, as narrativas, a memória fotográfica do lugar que se foi e do novo que se fez é parte constituinte de muitos que se fizeram presentes na organização da prática pedagógica. A entrevista biográfica descortinou novos horizontes para que a tese que aqui se apresenta proporcione um novo pensamento historiográfico mediante as notas de entrevistas e registros do desenvolvimento de autobiografias sobre o que o professor tem vivenciado nos últimos 20 anos. As entrevistas registradas minuciosamente gravadas e registradas em gravador são transcritas em mais de 50 minutos de gravação de fala totalizando 10 entrevistados gestores de ensino<sup>76</sup> que com o seu consentimento acompanharam os questionamentos pedagógicos e discursaram sobre as mudanças desde que o atual projeto de Desenvolvimento Institucional (PDPI) fosse levado para discussão nos conselhos superiores e depois de aprovado fosse implementado. Os gestores de ensino

---

<sup>76</sup> Coordenadores dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, desses 18 professores entrevistados, três deles presentes há mais de 20 anos na instituição em cargo de gestão e organização do ensino, coordenação de curso, departamento ou direção de departamento dos cursos de licenciatura, em Pedagogia, Letras, Matemática, História, Geografia, Ciências Sociais, Física, Química, Ciências Biológicas, Geografia, Educação Física, Artes Visuais e Música.

acompanharam em sua maioria com pouca resistência as inovações orçamentárias, no entanto, as inovações pedagógicas de capacitação obtiveram pouca adesão.

O parâmetro teórico metodológico de prática pedagógica de Elias (2001) publicado em sua primeira edição em 1990 sob o título “*Norbert Elias por ele mesmo*” é em si o caminho mais autêntico para se traçar as variantes pedagógicas da personalidade do professor nos anos finais de sua titulação acadêmica e em sua experiência fecunda de trajetória e vivência com o aluno no âmbito da formação de professores. A entrevista biográfica do professor gestor, que é aquele formador do futuro professor convoca com certa rigurosidade e ufanismo ao ser questionado sobre a sua jornada de trabalho, carga horária, tempo de serviço, ou até mesmo, a sensação de medo<sup>77</sup> ou esquecimento do trabalho em razão da família, filhos, cada posicionamento foi extremamente importante para que a motivação fosse de participação no contexto da gestão da universidade e do papel da universidade na formação de professores em meio aos aspectos sociais e sua relação com angústia, pânico, e o pós-modernismo em suas infundáveis ausências de sentidos. Em seu capítulo intitulado “O horror do administrável” assinala os conceitos com os quais a humanidade hoje em seus estudos mais recentes têm-se chamado de *loucura* e que nesse último século ameaça o planeta repetidas vezes em catástrofes de todas as formas de suicídio coletivo. As reuniões em conselhos, as reuniões dos sindicatos, as reuniões em passeatas, as manifestações coletivas, os debates fílmicos, dentre outros chamados evidenciam a necessidade dos seres humanos se humanizarem para que o horror, a barbárie não seja camuflada pelos representantes, gestores que nela raramente exploram e expandem em seus esforços humanos. A postura mais confortável não deve coexistir apenas em sua superficialidade, mas sim em sua profundidade prática. A prática pedagógica para a formação de professores se resolve nessa manifestação coletiva, para o chamado de renovação de todos os cantos do planeta, pois o que move o gesto, ou seja, a sua intenção haveria de ser a diminuição da desigualdade social e a ampliação do acesso e a universalização do ensino público, gratuito e de qualidade.

O papel da universidade na formação de professores necessita vislumbrar num primeiro momento esses esclarecimentos de possibilidade de universalização planetária dos malefícios do capitalismo e suas consequências no eu do professor. A prática pedagógica têm sido muito afetada pela filosofia do capitalismo o qual avança

---

<sup>77</sup> Bauman, Zygmunt (1925-). *Medo líquido*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zabar. Ed. 2008.

repetidamente avoluma-se e se expandi não mais de modo invisível. Estamos na eminência da banalização das algivas nucleares, das guerras, dos bombardeios, do sofrimento e das catástrofes. O sentimento de impotência perante essas mudanças no plano político-econômico atrapalha a prática pedagógica e o sentido da formação dos professores.

Foram pesquisados os cursos de cada licenciatura através de observação e entrevistada mediante questionário, os registros e as informações passadas pelo questionário compõem um percentual de três áreas do conhecimento, quais sejam, Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências da Saúde, cada professor entrevistado registrou a necessidade de conversar sobre a temática dos conteúdos ministrados que são, eles: a) Imunologia Aplicada; b) Engenharia Ambiental; c) Sistemática Vegetal; d) Métodos de estudo de Biologia Vegetal; e) Futebol e Metodologia da Pesquisa; f) Educação Especial, Libras; g) Estágio Supervisionado na educação infantil; h) Metodologia de ensino de Ciências da educação e sexualidade do corpo; i) Didática Geral e Organização do trabalho didático; j) Geografia dos transportes, logística dos transportes, educação no trânsito, organização do espaço urbano, k) Fotografia, ateliê de fotografia, Pipe II, l) Teoria e Método da geografia econômica; m) Teoria e Método da Geografia Econômica; n) Libras; o) Matemática I e Cálculo II; p) Musicalização e Vocalize; q) Ginástica Artística, rítmica e corporal, estudo da linguagem corporal; r) História do Brasil e Medieval, representações culturais; s) Epidemiologia; t) Teoria Sociológica da Arte; u) Ciência Política; v) História da Pesquisa; w) História da América; x) Brasil Contemporâneo; y) Processos Comunicativos. Cada conteúdo, cada disciplina, cada matéria esteve contida no conteúdo dos cursos de licenciatura de maneira transversal e interdisciplinar<sup>78</sup> segundo o depoimento de cada professor. Alguns conteúdos como, por exemplo, Didática, esteve inserida no estágio dos cursos de Música, História e Matemática, por isso que a Disciplina mudou de nome e passou-se a chamar “*Didática Geral e Organização do Trabalho Didático*”, assim como, outros conteúdos nos cursos de Artes e Música, Química, Matemática. Por exemplo, a Geografia está contida na Matemática quando o conteúdo explorado é entendido de maneira transversal, como por exemplo, o professor que trabalhou o conteúdo de “*Engenharia Ambiental*” no curso de Matemática e também no Curso de Geografia vivencia a abordagem de seu conteúdo de maneira transversal. Ao me deparar com essa

---

<sup>78</sup> Phillipe Perrenout, conceitua a transversalidade enquanto método de ensino e diretrizes pedagógica para a prática docente nos cursos de licenciatura.

realidade discursiva foi preciso orientar sobre a importância de cada professor nos primeiros dias de aula em explicar a “*Ementa da Disciplina*” com bastante critério sobre o que é o contexto do conteúdo a ser estudado no decorrer do semestre e no decorrer de suas aulas, existe a possibilidade de escolha de cursar conteúdos que têm mais afinidade no currículo de outras licenciaturas sem modificar o seu curso de origem. Essa foi a modificação trazida na atualidade no Plano de Desenvolvimento Institucional do Currículo (PDPI) da Instituição em análise.

### **3.4 Entre o discurso e o metadiscurso: os aportes teórico-metodológicos no processo de formação de professores licenciados.**

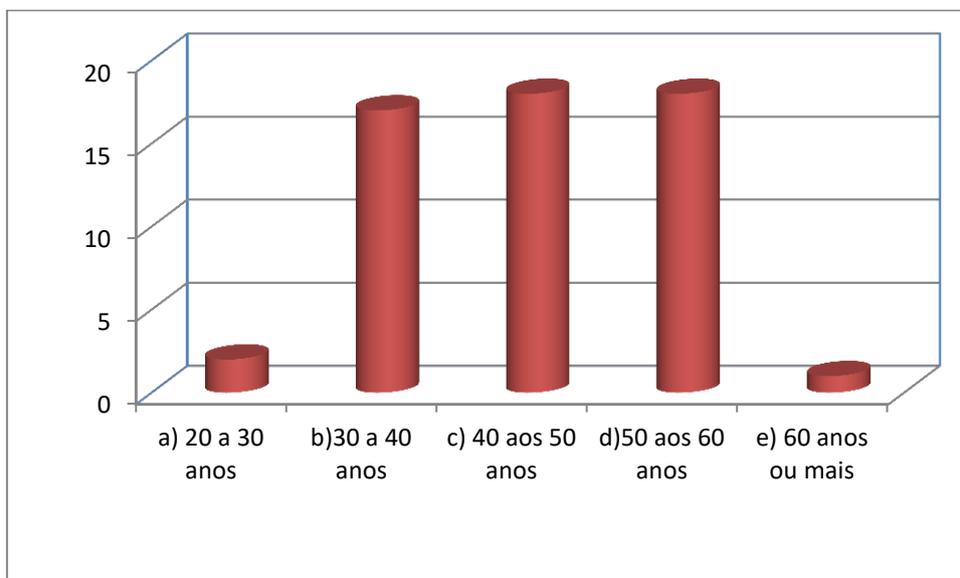
Os professores pesquisados são dotados de uma metodologia própria da sua formação no decorrer de sua trajetória acadêmica, as influências recebidas pelos professores que o formaram são muito fortes e estão estampadas nos dados a seguir, que por sua vez, foram minuciosamente analisados e trouxeram a sustentação necessária para a pesquisa e para o respaldo do ensino nos cursos de licenciatura e mais precisamente, no ensino dos cursos de licenciatura, e que são aqueles que nada estão satisfeitos com a metodologia e os recursos didáticos trazidos em sala de aula e no cotidiano do fazer pedagógico. A metodologia reproduzida pelo professor é também a mesma reproduzida pelo aluno.

E também muitos dos professores são professores há mais de 10 anos e logo em seguida exercem a função de gestores do ensino rapidamente almejando mais cautela na progressão da carreira e em sua horizontalização. A carreira docente tem sido assim visualizada pelos gestores do ensino em seus aportes teórico-metodológicos.

A formação dos professores licenciados serão visualizados a seguir segundo o critério em respostas de questionário impresso contendo 20 questões fechadas e 1 questão aberta incluindo um termo de consentimento, caso o professor queira o comprovante de participação da pesquisa, no questionário, o professor não precisaria se identificar, dos 150 questionários distribuídos, 50 não foram respondidos pois o professor estava muito atarefado em sua sala de planejamento e pedia para vir outro dia, ou então estava com medo de responder e se comprometer com o ensino ali ministrado. Os anexos demonstram a dificuldade do professor gestor do ensino e permanecer na sala

ou estar disponível para responder as questões que contribuirão com os cursos de licenciatura na instituição. Vejamos como se descortinam os dados da pesquisa:

**GRÁFICO 1**  
**Faixa etária dos professores que ministram aulas nos cursos de licenciatura em geral**



**Fonte:** Questão 1 do questionário 1 (vide apêndice 1)

Os professores encontrados na pesquisa são esses nos quais o gráfico trouxe em sua maioria o percentual da faixa etária em exercício na docência, os professores de 30 anos a 40 anos responderam prontamente a pesquisa sem medo e com vontade a mais, com a vontade de entender mais sobre o desenvolvimento pesquisa. Os professores dos 40 anos ou mais nem sempre estão dispostos a responderam e colocavam a pesquisa em descrédito, mesmo assim a insistência da pesquisa ficou impressa e esteve presente no termo de Consentimento documentado, por fim, os professores dos 50 aos 60 anos de idade com exceção de 20% deles demonstraram muito enfado nas respostas e na minha presença com o diálogo compreenderam o objetivo da pesquisa e estiveram abertos ao diálogo e ao registro da questão amparados e consubstanciadas com o respaldo teórico necessário para não se sentirem sozinhos no fim de sua vida acadêmica. Em a “Solidão dos Moribundos” seguido de “ Envelhecer e morrer”, podemos encontrar as melhores respostas traduzidas do francês para o português *Plínio Dentizien* descreveu os problemas sociológicos dos tempos finais de sua trajetória na academia.

Há várias maneiras de lidar com o fato de todas as vidas, incluídas as das pessoas que amamos, têm um fim. O fim da vida humana, que chamamos de morte, pode ser mitologizado pela ideia de outra vida no Hades ou Valhalla, no Inferno ou no Paraíso. Essa é a forma mais antiga e comum de os humanos enfrentarem a finitude da vida. Podemos tentar evitar a ideia da morte afastando-a de nós tanto quanto possível – encobrimo e reprimindo a ideia indesejada-ou assumindo uma crença inabalável em nossa própria imortalidade – “os outros morrem eu não”. Há uma forte tendência nesse sentido nas sociedades avançadas de nossos dias. (ELIAS, 2001, p.7)

A tentativa de fuga ao fim da vida, fuga da suposta morte, a metafísica explica, pois envelhecer não significa a ausência do mérito e do estandarte de uma subjetividade esquecida e deixada ao relento, mais uma memória institucional que não se perde por acaso. Por isso esse mesmo autor categoriza a tipologia de uma nova subjetividade para o ensino na academia, o *homo clausus* conceituado com o fato peculiar de que pela mediação da linguagem, dados de todos os tipos, inclusive nossa própria vida, tem um sentido filosófico sem exceções, o sujeito na modernidade não é um ser humano no vácuo, uma mônada isolada, um “eu” enclausurado, e então talvez, um nível de consciência universal sem descoberta de compreensão. (ELIAS, 2001, p.63)

O distanciamento do sujeito é uma categoria social nesse sentido, e então ameniza a solidão da complexidade em interpelação com a ideia fixa de abandono da coisa pública habitua se muita subserviência do trabalhador, em seguida, destacamos o momento após a segunda década visualizada em tempo ininterrupto e sem a imaginação correspondente do arranjo social do mundo lá fora . A perda do sentido da vida dos professores após os 60 anos aqui pesquisados foi interpretada e respalda pelo autor que considera a solidão uma fuga da instituição e a perda do sentido da vida é a perda de tempo do trabalho e o sentimento de impotência diante dos problemas sociais e sua relevância social na modernidade pós-industrial, ou talvez, vez em sempre século XXI, século XXII, e suas deliberações posteriores. (BAUMAN, 1998, p.105)

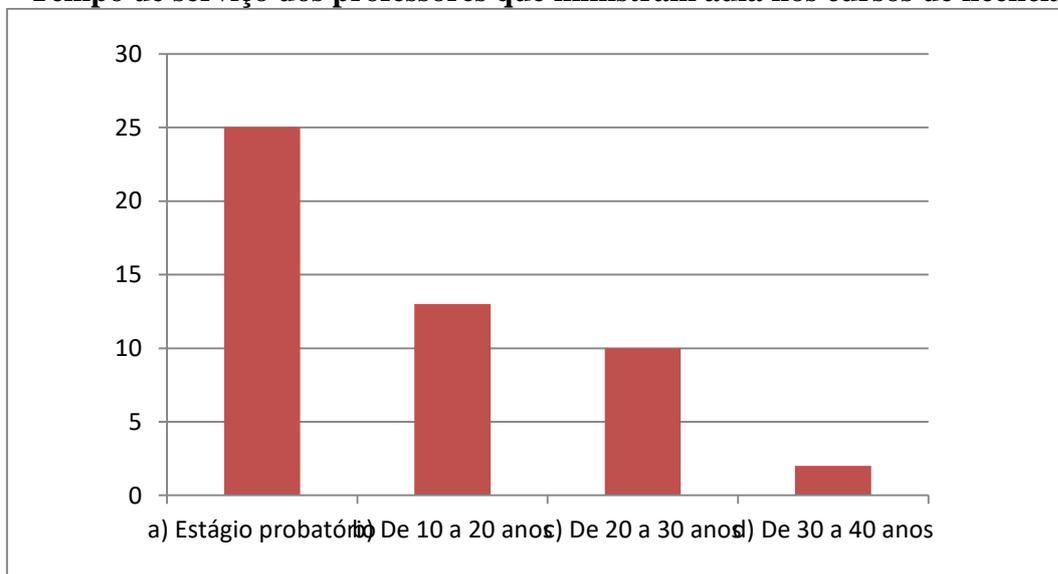
O consenso ortodoxo da sociologia moderna cumpre esse efeito na subjetividade do professor nos cursos de licenciatura e nos professores gestores do ensino na atualidade e nas sociedades que virão esse respaldo teórico também conduzirão as vítimas da pós-modernidade que o capitalismo trouxe. A visão pós-moderna da subjetividade vitimiza a possibilidade da vanguarda!

A seguir a metodologia da formação dos professores licenciados se reduz há certa noção de tempo de serviço da maioria dos professores que responderam os

questionários distribuídos mesmo que estejam no período probatório na função de coordenação. Vejamos o que os dados dizem sobre quem são os nossos respondentes.

## GRAFICO 2

### Tempo de serviço dos professores que ministram aula nos cursos de licenciatura



**Fonte:** Questão 1 do questionário 1 (vide apêndice 1)

Como demonstram os dados desses dois gráficos estamos vivenciando a modificação do quadro de pessoal nos cursos de licenciatura o que têm demonstrado grande dificuldade em trazer a participação daqueles professores que estão em exercício há mais de 40 anos. Os dados dos gráficos demonstram que dentre os entrevistados, quais sejam, os mais de 100 professores pesquisadores do quadro efetivo nos cursos de licenciatura, 70% deles estão no estágio probatório, satisfeitos ou não com as condições de trabalho estão exercendo em sua maioria a função de gestão enquanto coordenadores após passados 10 anos de exercício, rapidamente exercem muitas tarefas e não se encontram no trabalho ao identificar as atribuições que lhe são devidas no cargo de professor devido a falta de autonomia e de cooperação no momento do planejamento de ensino no seu departamento. O significado desse gráfico relacionado com o anterior esclarece que as faixas etárias dos professores em exercício dos 30 anos aos 60 anos, os de 30 anos demonstram mais vigor e vontade de trabalhar com a gestão do ensino público em seus múltiplos desafios e tem assumido sem pestanejar esses cargos dentro da instituição nos últimos dez anos.

A especificidade do trabalho do professor para aqueles professores que estão no estágio probatório não demonstram nenhuma *viscosidade reacionária*<sup>79</sup> quando a autonomia se instaura no sentido de trazer sempre o planejamento coletivo e o trabalho pautado pela gestão democrática em questão. Muitos dos entrevistados mediante, perguntas e questionários demonstram o medo em duas direções, aquele medo derivado da fuga de elementos advindos de guetos e/ou feudos de poder, outrora, enraizados nas estruturas instituições e até mesmo na gestão passada que assumiram, e por outro lado o medo, da verdade assustadora do estado das coisas tidas como normais e habituais. Algumas expressões sugestivas do incompreensível são sugeridas por Zygmunt Bauman, riscos incalculáveis da certeza do nós, modificou-se para a certeza do eu. O foco da atenção, os perigos, nem sempre foram revelados como subterfúgios. Os exemplos são: icebergs (ausência de reunião), furacões (ausência de greve), implosões (desvalorização da identidade profissional), explosões (desvio de função, exonerações e etc...), explicações complexas da síndrome do Titanic (Universidade Pública Brasileira). Os tipos de medo que agridem a humanidade também agridem o professor na modernidade e a atenção a esse profissional mostra a inevitabilidade da confusão, do conflito eminente tanto para os homens quanto para as mulheres que se encontram no meio acadêmico.

Os temores emanados da “*síndrome do Titanic*” são os de um colapso ou catástrofe capaz de atingir todos nós, ferindo cega e indiscriminadamente, de modo aleatório e inexplicável, e encontrando todos despreparados e indefesos. Há, contudo, outros medos não menos, se é que não mais, aterrorizantes: o medo de ser pinçado, e condenado a sofrer *solitariamente* enquanto todos os outros prosseguem em seus folguedos. O medo de uma catástrofe *pessoal*. O medo de se tornar um alvo selecionado, marcado para a ruína. O medo de cair de um veículo em rápida velocidade, ou de ser jogado pela janela, enquanto o resto dos viajantes, com os cintos de segurança devidamente afivelados, acha a viagem ainda mais divertida. O medo de ser deixado para trás. O medo da *exclusão*. (BAUMAN, 2008, p.28)

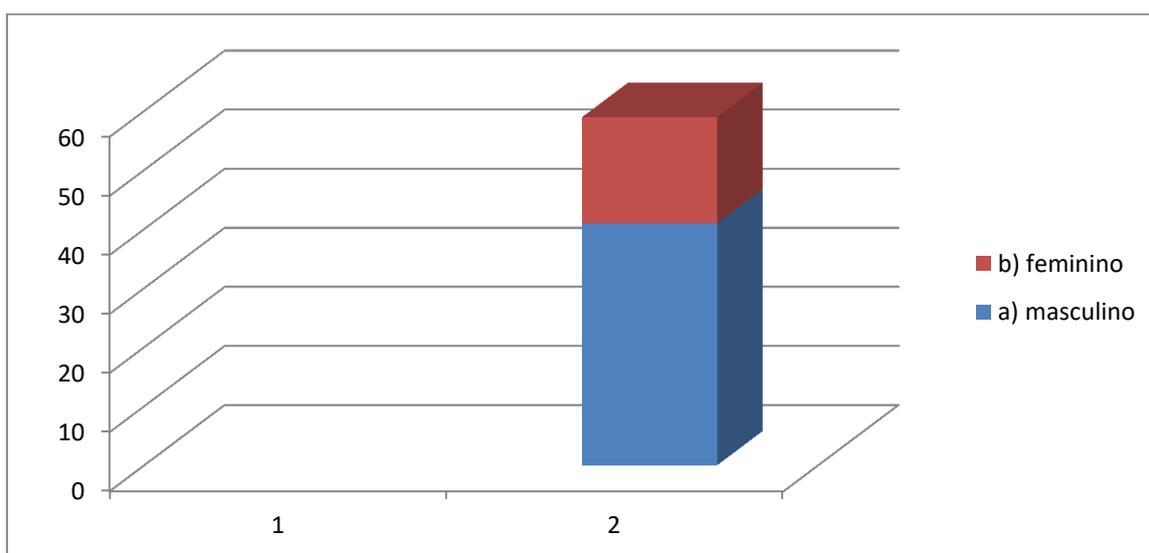
A identificação dos medos caracterizados trouxeram elementos de respaldo para a realidade pesquisada, essa metáfora esteve muito bem contemplada dentre os entrevistados nos idos dos seus 50 anos, 60 anos ou mais, ao serem encontrados em seu

---

<sup>79</sup> O medo da parte do *viscoso*, desencadeado pela falta de poder, é sempre uma arma tentadora a se acrescentar ao arsenal dos ávidos do poder. Alguns destes últimos vêm das fileiras dos apavorados. Podem tentar usar as porções de medo e ira acumulados para cair fora do *gueto* sitiado ou, como Ervin Goffman espirituosamente sugeriu, para vir a ser uma *muleta*, em vez de um taco, num clube de golfe. (BAUMAN, Zygmunt 1998. O mal-estar da pós-modernidade. p.42, *grifos nossos*).

momento de planejamento, ou seja, fora de sala de aula, no local de planejamento, foram em sua maioria ríspidos, desconfiados com a objetividade da pesquisa colocando-a até mesmo em descrédito mesmo sendo esclarecidos sobre a importância por escrito do objeto de análise com seu Termo de Consentimento<sup>80</sup> em sua ética<sup>81</sup> própria, ao insistir sobre a importância engavetaram as questões e pediram um tempo para responder em outra hora, a pesquisa continuou independente da participação desses sujeitos atarefados, abarrotados, atolados e medrosos e nem sempre solícitos da sua importância para a instituição na qual estão inseridos. Esses sujeitos ausentes tiveram a oportunidade de participar virtualmente da pesquisa nos próximos anos, conforme explicação do termo de consentimento. O próximo item de análise contempla quais foram os gêneros pesquisados durante o ano de 2016 e o ano de 2017.

**GRÁFICO 3**  
**Gênero dos respondentes da pesquisa em análise**



**Fonte:** Questão 1 questionário 1 (vide apêndice)

Os homens representados na pesquisa são aqueles que estão materializados nesse gráfico 3, haja vista que as mulheres também possuem parcela significativa de contribuição, as mulheres foram melhor esclarecidas por estarem compatíveis com o gênero e a personificação do gênero da pessoa a quem abordou as perguntas, e a autora da pesquisa. O seguinte gráfico informa a titulação dos professores em exercício. Os professores respondentes em sua maioria possuem título de doutorado, são 80% dos

<sup>80</sup> Vide Apêndices.

<sup>81</sup> Em outros escritos, em anexo ver a folha de rosto escaneada do projeto aprovado pelo Conselho de Ética da UFU acesso em: [www.plataformabrasil.org.br](http://www.plataformabrasil.org.br).

respondentes, esses professores advindos de diferentes regiões do país se alojaram aqui (Minas Gerais) para contribuir teoricamente com a região e com as atividades de ensino, pesquisa e extensão e expressaram a grande dificuldade em cumprir a carga horária de trabalho e sua longa jornada sem o compromisso com a atividade de extensão para que o aluno consiga entender a profissão professor durante o estágio e após. Também denunciaram a aglutinação das disciplinas teórico-práticas foi empecilho para aquele professor que aprofunda nas disciplinas teóricas nos primeiros anos de curso, devido a impossibilidade de deslocamento do conteúdo em outros Campus (Campus Pontal) ou até mesmo em outros cursos de licenciatura dentro do seu próprio Campus. Como por exemplo, a professora pesquisadora senhor<sup>82</sup> do Curso de Licenciatura em Matemática, denunciou a dificuldade em trabalhar a disciplina teórica de Cálculo II, em outros cursos além do Curso da Matemática, como por exemplo, os Cursos de Engenharia, e os outros Cursos Novos, inaugurados recentemente, tais como, Estatística, Robótica, Mecatrônica, Ambiental, Química, Mecânica, Elétrica, dentre outros. Nessa mesma direção, a professora pesquisadora senhor<sup>83</sup> do Curso de Licenciatura em Física também perceberam que a dispersão do conteúdo estudado nos seus anos posteriores modificam muito a especificidade do conteúdo de sua titulação, visto que, a necessidade da titulação da Física de Materiais necessita de outra leitura e não tem conteúdo compatível com a especialidade do doutoramento do professor. A pesquisa denotou essa especificidade com testemunha ocular. Vejamos:

Acontece que tendemos a descobrir algo agradavelmente reconfortante quando ouvimos melodias que sabemos de cor. E tendemos a acreditar muito mais no que *vemos* do que no que *ouvimos*. Pense na diferença entre “testemunha ocular” e um “mero ouvir falar” (você alguma vez ouviu falar em “testemunha auricular” ou um “mero ver falar”?). As imagens são muito mais “reais” do que palavras impressas ou faladas. As histórias que contam ocultam quem as conta, “aquele (ou aquela) que poderia mentir” e, portanto, desinformar. Diferentemente dos intermediários humanos, as câmeras não “mentem”, “dizem a verdade” (ou pelo menos é o que fomos treinados a acreditar). (BAUMAN, 2008, p.29)

---

<sup>82</sup> Essa professora está há mais de 30 anos em exercício no Curso de Licenciatura em Matemática, está na instituição desde 1985 e denunciou as dificuldades encontradas no novo arranjo curricular aprovado em 2011 (PROGRAD), ou seja, no planejamento curricular dos cursos, o que é um exemplo para os outros cursos de licenciatura.

<sup>83</sup> Essa professora mesmo tratando com desdém os questionamentos apontou outro ponto de vista sobre a falta de aproximação teórica das disciplinas ministradas no Curso de Licenciatura em Física com a sua tese e seu aprofundamento teórico. Ela enfatizou sobre o distanciamento do conteúdo lecionado com a Ementa imposta pelo departamento a qual leciona.

As imagens dos gráficos estão nesse patamar, com as intenções explicitadas por cada professor sobre o futuro e para o professor descreditado em sua prática pedagógica.

“a planificação social jaz em desgraça, poucos ousariam defender sua razão e integridade moral após o fim inglório da experiência comunista. Os pregadores da máxima “*cada um por si*” e o “*Estado ajuda a quem se ajuda*” estão triunfantes: a gente não disse? Todos os sinais do mundo indicam que, assim que se começa a curar a sociedade, você pode muito bem terminar matando pessoas e nunca dar alta da UTI aos sobreviventes. (BAUMAN, 1999, p.284)

Nesse aspecto a aparente sensação de inutilidade do professor pesquisador aparenta uma reflexão além do hoje e do ontem, essa sociedade é excludente e incentiva a individualidade, no entanto, a iniciativas institucionais necessitam de atravessar um movimento contrário, unilateral de unidade de tratamento, de um intensivo tratamento desse professor que não se reconhece na profissão professor. A culpabilização de si mesmo perpassa por essa releitura do capitalismo e suas consequências do eu. Os professores doutores se encaixam nessa situação, assim como os mestres e os pós-doutores vítimas da máxima capitalista do cada um por si.

Os professores pesquisadores evidenciaram a reconfortante oportunidade de falarem e serem ouvidos sobre as lacunas a serem preenchidas em sua prática pedagógica. A primeira lacuna apontada entre os respondentes diz respeito sobre a *interdisciplinaridade* em seus malabarismos na formação de professores. Tendo em vista essa situação, voltemos a constituição do SESu/MEC, portaria nº383/2010 que é o referencial que sustenta e orienta os cursos de Licenciatura Interdisciplinares (LIs), em ressalva no Parecer CNE/CES nº 266/2011, cuja, emergência compõe as metas propostas pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>84</sup>, assim, a adesão das universidades federais<sup>85</sup> a esse programa visa o atendimento a condição em atender ao quesito interdisciplinaridade nas licenciaturas.

---

<sup>84</sup> O Programa REUNI, foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, enquanto uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

<sup>85</sup> Em, Brito (2017), evidencia-se a análise dos projetos de cursos de licenciaturas interdisciplinares em Humanidades, ofertado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e outro, pela Universidade Federal do Pampa (INIPAMPA), as quais trabalha projetos pedagógicos desses cursos e quais são as implicações para o perfil profissional que se propõem formar. A análise identificou que a interdisciplinaridade seguiu abordagens diferentes em cada um dos projetos pedagógicos, mas, orientados por disposições legais comuns às licenciaturas, os dois cursos orientam-se pela lógica curricular disciplinar comprometendo a formação interdisciplinar a ser certificada aos futuros profissionais do magistério da Educação Básica. (p.133)

É preciso pensar a interdisciplinaridade problematizando a transformação epistemológica que caracteriza as sociedades atuais. Assim, o REUNI se concentrou nos últimos dez anos, em minimizar a organização curricular dos cursos de graduação como fragmentados, desarticulados e defasados, em relação às demandas contemporâneas, colocando como pauta o reforço conceitual pela lógica de especializações por campos de conhecimentos científicos originados pela tensão existente pelas forças produzidas pelo mercado de trabalho, a partir da reestruturação do capital. Ao romper com as características do modelo curricular em curso adequou-os cada vez mais às características funcionais e organizacionais do atual mercado: flexível, maleável, adaptável, ajustável, disponível para as constantes mudanças do modo de produção.

Assim, por mais que as formações interdisciplinares reivindicuem para si a promoção de aprendizagens significativas, de descobertas de novos saberes e fazeres, enquanto elas se mantiverem subordinadas aos limites fixados pelas disciplinas, dificilmente poderão criar tempos/espacos potencializadores de devires. Como não existem linhas de fuga que deem abertura à multiplicidade de conexões, aproximações, rupturas e rearranjos entre os conhecimentos, os currículos se mantêm disciplinares e disciplinadores de uma formação profissional cuja identidade docente encontra-se desfacelada. (BRITO, 2017, p.145)

A matriz curricular dos cursos de graduação possui a árdua tarefa de buscar o “como fazer” a interdisciplinaridade em detrimento dos motivos que solucionam a qualificação da formação docente. As dimensões culturais, políticas, éticas e estéticas compõem o conjunto de arranjos em um solo epistêmico de necessário redesenho da arquitetura curricular a partir de um novo patamar epistemológico.

Para Fazenda (1994) o conceito principal que defini a interdisciplinaridade denomina-a e situa-a teoricamente na filosofia do sujeito, por meio da abordagem teórico-metodológica do ensino, ao privilegiar a ação do sujeito sobre o conhecimento, de modo a tornar o sujeito, um absoluto na construção do conhecimento e do pensamento. O diálogo e a reciprocidade são posturas assumidas diante a possibilidade da troca de saberes e fazeres, e diante do desafio perante o novo, e perante o redimensionamento do antigo<sup>86</sup>.

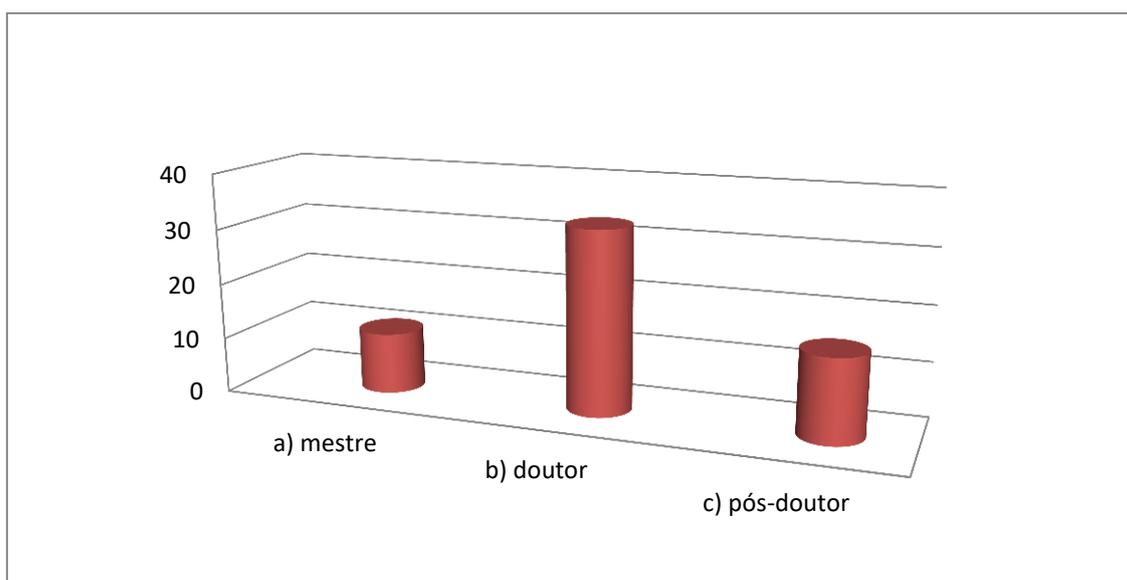
---

<sup>86</sup> O caminho percorrido pela UFU, de instalação de um processo institucional articulador do trabalho coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico dos diferentes cursos de graduação iniciou-se em 2001 pelo Conselho de Graduação (CONGRAD). A articulação da comunidade universitária ficou a cargo da Diretoria de Ensino (DIREN) que priorizou a realização de quatro

Assim, os responsáveis pela formação de professores desde a realização dos Seminários temáticos de Reestruturação Curricular na UFU, redefiniram no ano de 2001 o plano curricular dos cursos de graduação em quatro aspectos prioritários, quais sejam: “*qualidade acadêmica: um projeto em construção*”; *qualidade acadêmica: a formação do professor em questão*”; *qualidade acadêmica: avaliação emancipatória na universidade, porque não?*” e *qualidade acadêmica: o currículo como expressão do projeto pedagógico*”. A metodologia de trabalho priorizou a participação coletiva e tornou-se pauta de discussão nos colegiados dos cursos, pois previa a avaliação dos projetos pedagógicos de cada curso periodicamente. (VEIGA & NAVES, 2005, p.201) Neste sentido, encontram-se qualificados com a seguinte porcentagem conforme demonstram os dados estatísticos a seguir, vejamos:

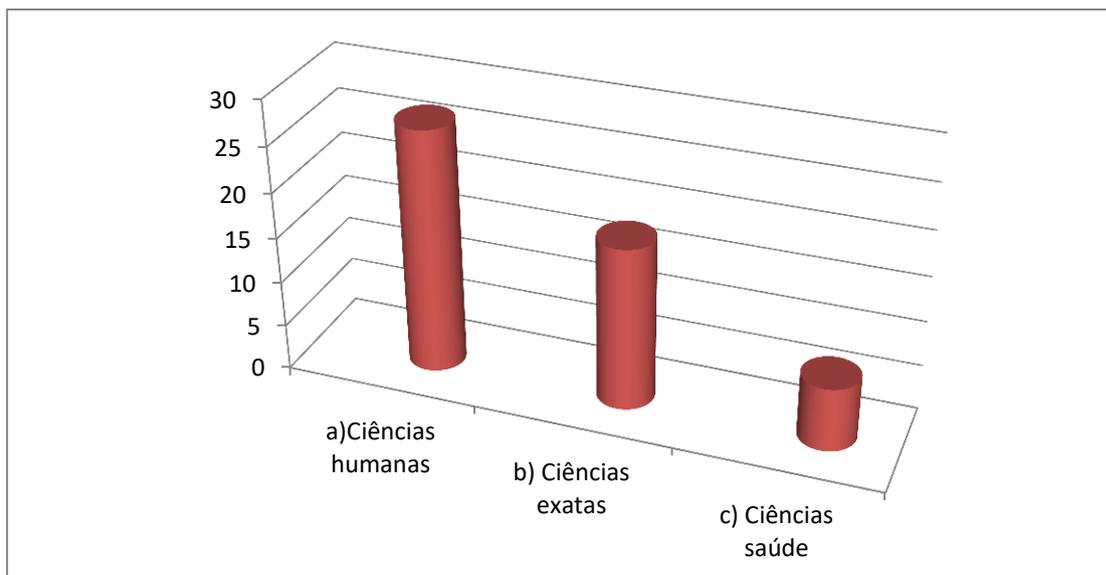
#### GRÁFICO 4

**Titulação dos professores dos cursos de licenciatura em exercício nas três áreas do conhecimento combinados com a sua área de concentração**



---

seminários voltados para a reflexão sobre a qualidade acadêmica que por sua vez, subsidiou e incrementou as discussões sobre reestruturações curriculares.(VEIGA & NAVES, 2005, p.199)



**Fonte:** Questão 1 questionário 1(vide apêndice)

Em destaque entre os respondentes contamos com os professores pesquisadores com a titulação em sua maioria de doutorado, seguido de pós-doutores e poucos mestres, sendo que, a área de concentração em Ciências Humanas se destacou com 90% de respondentes, ao lado de 70% aproximadamente para a área de Ciências Exatas e 30% aproximadamente para os professores pesquisadores respondentes que se situam na área de concentração em Ciências da Saúde.

Por seu turno, os desafios que se tecem jazem nesse consolidado de gráficos (em parte) esclarecedores dos sujeitos em nossa atualidade, os quais, sobre as consequências humanas da modernização em escala global, colocam em pauta a necessidade urgente das discussões contemporâneas da sociologia das profissões, na e da profissionalização da docência assinalando para a tensão existente de um lado pela rápida e incontrolável destruição dos direitos humanos e por outro, pela ameaça do progresso manipulado pelas forças políticas.

O assessoramento acadêmico-pedagógico desenvolvido na UFU surgiu como necessidade institucional. De um lado, as orientações normativas para o ensino de graduação, em curso no panorama nacional geravam tensões e conflitos. De outro lado, coordenadores de cursos, professores e técnicos que no exercício consciente de suas funções acadêmicas conviviam com incertezas provocadas pela iminência de mudança que, sem dúvida, exigia seu envolvimento como sujeitos. (VEIGA & NAVES, 2005, p.206)

Para efeito de caracterização desses sujeitos da pesquisa, a globalização classifica o sujeito da modernidade, a reflexão das aproximações contextuais acelera a desigualdade dos esquecidos, dos anônimos, dos subempregados ou mendigos, da seguinte maneira e no apego ao avesso intangível de suas subjetividades em meio a mudança em desenvolvimento.

Os refugiados, os deslocados, as pessoas em busca de asilo, os migrantes, os “sans papiers”, constituem o refugio da globalização. Mas não, nos nossos tempos, o único lixo produzido em escala crescente. Há também o lixo “tradicional” da indústria, que acompanhou desde o início a produção moderna. Sua remoção apresenta problemas não menos formidáveis que a do refugio humano, e de fato ainda mais aterrorizantes – e pelas mesmíssimas razões: o progresso econômico que se espalha pelos mais remotos recantos de nosso planeta “abarroado”, esmagando em seu caminho todas as formas de vida remanescentes que se apresentem como alternativa à sociedade de consumo. (BAUMAN, 2005, p. 76)

De qualquer maneira a tensão continua entre aqueles que tendem homogeneizar os efeitos nocivos do capitalismo em sua prática docente. Os sentidos que acompanham o lixo urbano em metáfora ao lixo humano aceleram os processos de globalização desigual apontados pelo autor, nela, a fragilidade, sobretudo da identidade dos sujeitos, mostra o lado perverso, no qual a globalização se nutre nos tempos modernos, deixando a profundidade da vida, submersa ao tédio da vida moderna. No entanto, cada sujeito da pesquisa foi conclamado a comparecer, a responder, a emitir a sua opinião sobre as mudanças que se processavam no âmbito do plano curricular, pois, implicava a sugestão de uma nova diretriz curricular para cada curso no ponto de vista micro e no ponto de vista macro, uma adequação ao plano nacional.

Os imediatismos da sociedade do conhecimento aprofundam as vantagens competitivas do mercado em expansão e generalizam os modelos de ensino em escala nacionais. As orientações e diretrizes dos Estados Nacionais produzem coletividades territoriais de gestão e administração revestidos do *modus operandi* cujo design denominado de *new public management* cria uma reengenharia interna de aumento da eficiência e de publicização do seus atos imprescindível ao reforço de reformas aos serviços públicos, com seu parceiros, políticas públicas orientadas pela busca constante de resultados transparentes, de modo que, o conceito de governança é polissêmico, opondo-se a uma administração estatal burocratizada, e propondo um estado mínimo melhor administrável. (CURY, 2017, p.19) .

Ao situar o estudo da profissão docente no contexto da sociedade não parece absurdo pensar que na realidade o ofício da profissão professor relacionado com os condicionantes do trabalho ao longo da sua história de vida, o professor, ocupa um lugar legítimo e definitivo de sua utilização social. O saber, no âmbito da organização do trabalho escolar depende diretamente daquilo que o professor sabe e transmite, por isso, o conteúdo exerce certa representação social em sua prática profissional, isto é, o trabalho é mediado pelo saber em sua diversidade e pluralismo.

O saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula. (TARDIF, 2014,p.17)

A natureza social desse mesmo saber não é um saber *sobre o trabalho*, mas realmente *do trabalho*, do qual faz parte a operacionalização das ações, gestos e atividades com fins a realização concreta do trabalho. O saber profissional, é oriundo das relações que os professores estabelecem com outros grupos, organizações e pesquisadores que por consequência incorporam ao trabalho suas impressões por meio do mecanismo social de formação, projeto, programas de ensino, organização curricular, cursos e construção de novos instrumentos de trabalho. Assim, sendo, cabe ressaltar que a formação dos professores licenciados se assenta no discurso expresso pela necessidade de um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades sobre o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas, além dos conhecimentos disciplinares sem nenhuma conexão com a ação desses profissionais da educação. Defende-se a construção da concepção do papel do profissional da educação, e de sua identidade como base para o saber-ensinar.

#### **3.4.1 A formação de professores e seus instrumentos de trabalho.**

Na medida em que a produção de novos conhecimentos apresenta a tendência de se impor perante a educação como um fim em si mesmo ou até mesmo como um imperativo social, as atividades de formação e educação acompanham o progresso de

aquisição dos novos conhecimentos e se subordinam materialmente e ideologicamente as noções lógicas dos novos saberes adquiridos forçosamente.

Nessa perspectiva, a formação de professores caracteriza a evolução da formalização e sistematização do saber desenvolvidos integrados a processos de formação institucionalizados coordenados por agentes educacionais.

O estudo do trabalho contido nos diferentes agentes do meio educacional, almeja aqui em primeiro lugar a definição da pedagogia baseada na análise do trabalho docente para a formação de professores. A natureza da pedagogia enquanto tecnologia da interação humana pretende colaborar com a elaboração de uma teoria do trabalho docente. Muito mais que as questões de sistema ou de organização curricular, na contemporaneidade a ênfase mantém-se direcionada para as questões prementes da profissão docente e na organização do trabalho cotidiano do professor. O processo concreto de trabalho do professor em sua utilidade ultrapassa os pontos de vista normativos, e caminha para a ilustração de tensões e problemas de nossa época, que se vinculam à escolarização das massas e à profissionalização do magistério.

Com a pedagogia: ensinar é utilizar, forçosamente, certa *tecnologia*, no sentido lato do termo. Noutras palavras, a pedagogia corresponde, em nossa opinião, à dimensão instrumental do ensino: ela é essa prática concreta, essa prática que está sempre situada num ambiente de trabalho, que consiste em coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos, isto é, socializar e instruir os alunos em interação com eles, no interior de um determinado contexto, tendo em vista atingir determinados objetivos, finalidades, em suma, determinados resultados. (TARDIF, 2014, p.118)

Essa definição conceitual primária privilegia o caráter incontornável da pedagogia em seu mérito de identificar as técnicas específicas com as quais é frequentemente identificada: a aula expositiva, o estudo dirigido, procedimentos de aprendizagem socioindividualizantes, sobretudo, meios e elementos de dimensão instrumental de transposição didática da tecnologia imaterial do trabalho do professor na arte do seu ofício.

Portanto, a pedagogia enquanto dimensão instrumental do ensino desempenha além da técnica, modelos de trabalho docente próprios à racionalização do ambiente organizacional orientador do ensino, que é por sua vez, inseparável do componente *relações humanas*. Precisamos identificar o ensino em sua composição subjetiva, esse é o conceito secundário da definição conceitual do caráter incontornável da natureza do

trabalho com o ensino na pedagogia. Daí a existência da compreensão do trabalho do professor em suas características de ensino ser comparadas ao longo dos anos com o trabalho industrial. Vejamos a ilustração das diferenças essenciais entre as tecnologias materiais e sua relação com o objeto de trabalho, o que inclui as relações do trabalhador com o objeto de seu trabalho e de seus resultados.

### QUADRO 1

Comparação entre o *trabalho industrial* e o *trabalho docente* no que diz respeito aos objetivos, ao objeto e ao produto do trabalho

	TRABALHO NA INDÚSTRIA COM OBJETOS MATERIAIS	TRABALHO NA ESCOLA COM SERES HUMANOS
<b>OBJETIVOS DO TRABALHO</b>	Precisos Operatórios e delimitados Coerentes A curto prazo	Ambíguos Gerais e ambiciosos Heterogêneos A longo prazo
<b>NATUREZA DO OBJETO DO TRABALHO</b>	Material Seriado Homogêneo Passivo  Determinado  Simple (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais)	Humano Individual e social Heterogêneo Ativo e capaz de oferecer resistência Comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade) Complexo (não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais)
<b>NATUREZA E COMPONENTES TÍPICOS DA RELAÇÃO DO TRABALHADOR COM O OBJETO</b>	Relação técnica com o objeto: manipulação, controle e produção.  O trabalhador controla diretamente o objeto  O trabalhador controla totalmente o objeto	Relação multidimensional com o objeto: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc.  O trabalhador precisa da colaboração do objeto  O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto
<b>PRODUTO DO TRABALHO</b>	O produto do trabalho é material e pode, assim ser observado, medido, avaliado  O consumo do produto do	O produto do trabalho é intangível e imaterial; pode dificilmente ser observado, medido  O consumo do produto do

	trabalho é totalmente separável da atividade do trabalhador	trabalho pode dificilmente ser separado da atividade do trabalhador do espaço de trabalho
	Independente do trabalhador	Dependente do trabalhador

**Fonte:** TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.(p.124-125)

O trabalho docente surge hoje não apenas numa fronteira que demarca a possibilidade de alcançar sonhos ou sustentar fracassos. A conexão entre os objetivos do trabalho e o produto do trabalho denotam a sua imaterialidade e dependência humana e social o que inclui mudanças no nível de conhecimento aplicado nos processos de trabalho docente e no sentido que tomou a profissão docente na contemporaneidade. A vida e o trabalho dos professores é um exemplo que ilustra as mudanças e os sérios esforços em incorporar perspectivas analíticas que discutem o contexto da dinâmica local-global em suas articulações.

O modelo profissional da era global resulta de certo empobrecimento funcional. Como atesta Fischman (2003), para além do discurso da redenção, o ensino e a educação resulta da criação de um profissional limitado, técnico-racionalista, implementacionista e centralizado na instituição, embora bastante ambicioso. São profissionais da era pós-fordista, os quais não perdem de vista as condições estruturais de extremo controle do processo de trabalho, em termos de classe e gênero. Fischman apud Freire (2003) percebe como componente importante de visualização da possibilidade a esperança histórica, ontológica, concreta de luta, produto do diálogo e conflito atinge seus objetivos progressistas da pedagogia. Os autores argumentam que *no passado o professor tinha melhor status profissional, as pressões dos globalizadores neoliberais foram sucedidas em diminuir esse status; a existência de estruturas burocráticas e hierárquica é parcialmente responsável por nutrir atitudes complacentes relativas ao processo de desprofissionalização docente.* (FISCHMAN, 2003, p.154)

Nessa mesma ótica, há situações em que o trabalho pode ser lesivo ao homem, o trabalho deveria permitir a realização dos mais elevados preceitos éticos e morais, mas no entanto, as formas de sua realização repercute em sua saúde e em suas condições sociais de trabalho no ensino superior, como por exemplo, o desgaste funcional avaliados em problemas nas cordas vocais em 38%, distúrbios psiquiátricos, 34% e

problemas digestivos, 23%. (ARAÚJO; PARANHOS, 2003, p.105). A pesquisa também trouxe para reflexão as variáveis relativas à organização do processo de trabalho na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sendo que, a exigência de concentração (71,6%), ritmo acelerado (54,9%), insuficiência de tempo para estudo e aperfeiçoamento (62,7%) e ausência de pessoal de apoio suficiente para realização de suas atividades (66,6%). Tais dados foram associados e relacionados a exposição a poeira e ao pó de giz destacando o agravamento do cansaço mental (73,3%), esquecimento (48%) e nervosismo (41,8%). (ARAÚJO; PARANHOS, 2003, p.110)

Dentre esses fatores analíticos da profissão, os instrumentos de trabalho na formação de professores necessitam de melhor adequação tendendo para a facilitação dos meios aplicados aos fins necessários, a que se objetivam o conteúdo dimensionado no ambiente de sala de aprendizagem para a formação de professores além do quadro negro, do giz e da caneta vermelha.

Em suma a profissionalização da docência e seu desenvolvimento satisfatório apenas ocorrerá se a participação dos profissionais nos cursos de formação de professores elaborados em módulos e gestados por esses mesmos profissionais com o consentimento da Pró-Reitoria de Graduação e Pesquisa (PROPP), foram vivenciados com mais seriedade e o maior alcance da participação desses profissionais em educação em horários diferentes daqueles em que estão em sala de aula e/ou no momento de seu planejamento semestral.

# CAPÍTULO IV

## A GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFU

*“Quero viver do lado de gente humana, muito humana. Que sabe rir dos seus tropeços. Não se considera eleita antes da hora, não foge da sua mortalidade. E deseja tão somente o que é justo”*

*Rubem Alves*

### **4.1 As impressões e as ações do trabalho docente.**

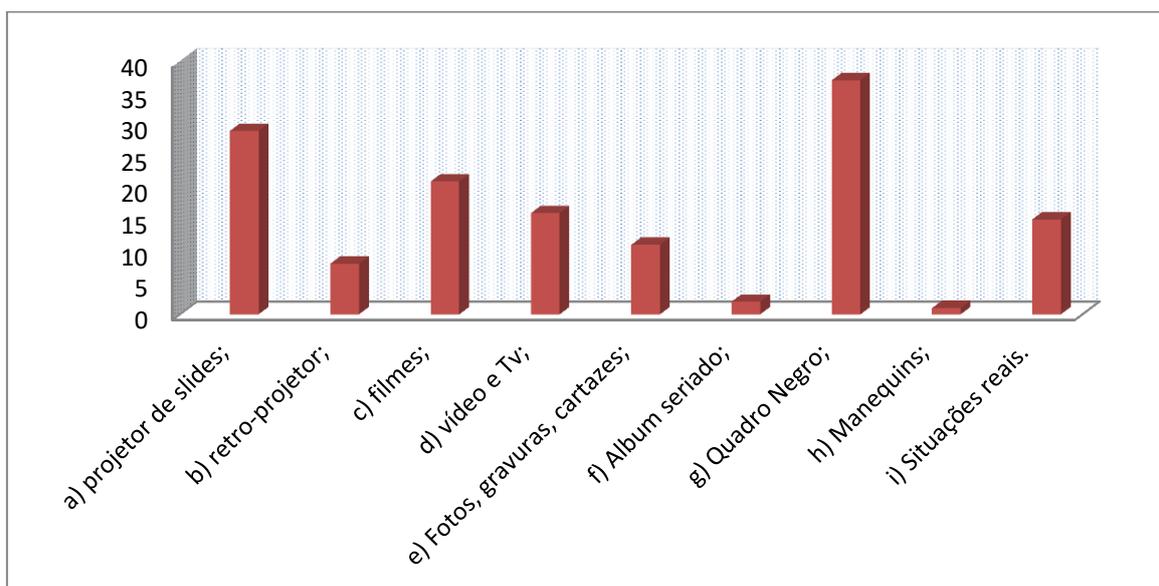
A perspectiva da aquisição do saber é o caminho norteador do trabalho de cada docente participante, durante o planejamento do conteúdo ministrado em cada semestre, percebemos que o trabalho empreendido nos últimos dez anos na instituição analisada não esteve dotado de autonomia segundo a maioria das concepções expressadas nas entrevistas e assinalado nos questionários distribuídos do decorrer dos últimos dois anos. Os professores que trouxeram as impressões do trabalho em sala de aula nesse ano detectaram que nos últimos anos dentro da instituição em análise ainda fazem uso de maneiras antigas de lecionar, como por exemplo, o que detectamos o uso de “retroprojektor” e manuseio de antigos materiais pedagógicos nos laboratórios enquanto que outros denunciaram a precarização da falta de materiais didático-pedagógicos para o ensino da metodologia do ensino o que antecipa as aulas de estágio em todos os cursos de licenciatura.

Sendo assim a questão abordou nove opções de metodologia de trabalho que podem ser utilizadas pelo professor dentro de sala ou no contexto das aulas de laboratório, seja para os cursos de licenciatura da área de exatas, humanas e da saúde. Essas metodologias podem ser exploradas e foram assinaladas da seguinte maneira nos questionários ,tais como, o uso indiscriminado ou intercalado dos slides ilustrativos, retroprojektor, filmes, vídeo e Tv, dentro ou fora da sala de aula, fotos , gravuras e cartazes em performance ou exposição entre os alunos em sala de aula, álbum ou seriado que é equivalente ao atual portfólio de atividades dos discentes os quais o

professor confecciona em conjunto com o aluno no momento do estágio dentro e fora da sala de aula, também, o uso frequente do quadro negro, o uso de manequins e por último situações reais, expressas nas provas escritas e nas provas dissertativas distribuídas em sua maioria no final de cada semestre.

### GRÁFICO 5

**Quais são os seus materiais didáticos (metodologia) utilizados com maior frequência?**



Fonte : Questão 17 do Apêndice 1

Evidenciamos que segundo o gráfico confeccionado com a opinião de cada professor entrevistado temos que 80 % dos professores dos cursos de licenciatura não abandonaram o quadro negro, em seguida temos que 70% dos respondentes ainda utilizam muito o projetor de slides na maioria de suas aulas o que evidenciamos a predominância constante de aulas expositivas, seguida de uma porcentagem de 20% de professores que utilizam com maior frequência a metodologia de trabalho em sala de aula através de filmes, vídeo e a TV, apenas 10% dos professores que responderam o questionários utilizam a metodologia de trabalho com álbum seriado ou portfólio e/ou manequins em situações reais para o aluno compreender melhor o conteúdo a ser explicitado nos curso de licenciatura. As interpretações dos dados estatísticos do gráfico levam a considerar que a metodologia de trabalho utilizada com maior frequência entre os entrevistados é pragmática, tradicional e desmotivadora para o aluno. Para que o

professor respondente da pesquisa trouxesse a divergência de opinião continuamos com o mesmo conteúdo da pergunta e percebemos que a metodologia de avaliação caminhou para o mesmo rumo, a avaliação aplicada aos alunos demonstrou a frustração da cobrança excessiva daquilo que o professor não conseguiu acolher e/ou trazer para seus alunos durante o semestre ou durante determinado exercício de sua docência no conteúdo em que trabalha. Continuamos percorrendo com a abordagem quali-quantitativa dos dados e descobrimos que a metodologia de avaliação é fruto da falta de criatividade de 80% dos professores, apenas 10% dos professores trazem a abordagem de aproximação das situações reais do cotidiano da docência, o que traz melhor assimilação para o conhecimento e menor índice de reprovação e evasão nos cursos de licenciatura na UFU.

Os itens expressos no questionário enfatizam 8 tipos de avaliação da aprendizagem que podem ser realizadas no âmbito do ensino superior, tais como, a prova escrita dissertativa ou de questões fechadas, a prova prática em laboratório ou fora da sala de aula, como aulas passeios em eventos científicos, a prova oral quando da avaliação da participação com perguntas, o trabalho escrito quando da confecção de redação, resenha, *paper*, artigo, resenha e até mesmo um fichamento, também consta da questão do questionário o Seminário e a observação do desempenho do aluno em aula ou em estágio, de modo que cada respondente poderia optar por mais de uma questão sobre o uso avaliativo.

Ao voltarmos nossa atenção para os dados do gráfico 5 e após o 6 veremos o *pedagocídio*<sup>87</sup> que a maioria dos professores têm cometido em sala de aula, que denotam, por sua vez, a maior concepção avaliativa na UFU em específico nos cursos de licenciatura está em 90% dos respondentes professores adotando a *prova escrita*, seguido de 80% a cobrança avaliativa de *trabalho escrito*, e após 70% a cobrança avaliativa do *seminário*. No gráfico 7 a metodologia de ensino raramente ilustram que os professores dos cursos de licenciatura estão trazendo um leque maior de opções nas aulas práticas. Apenas 30% dos professores respondentes, conforme demonstram o

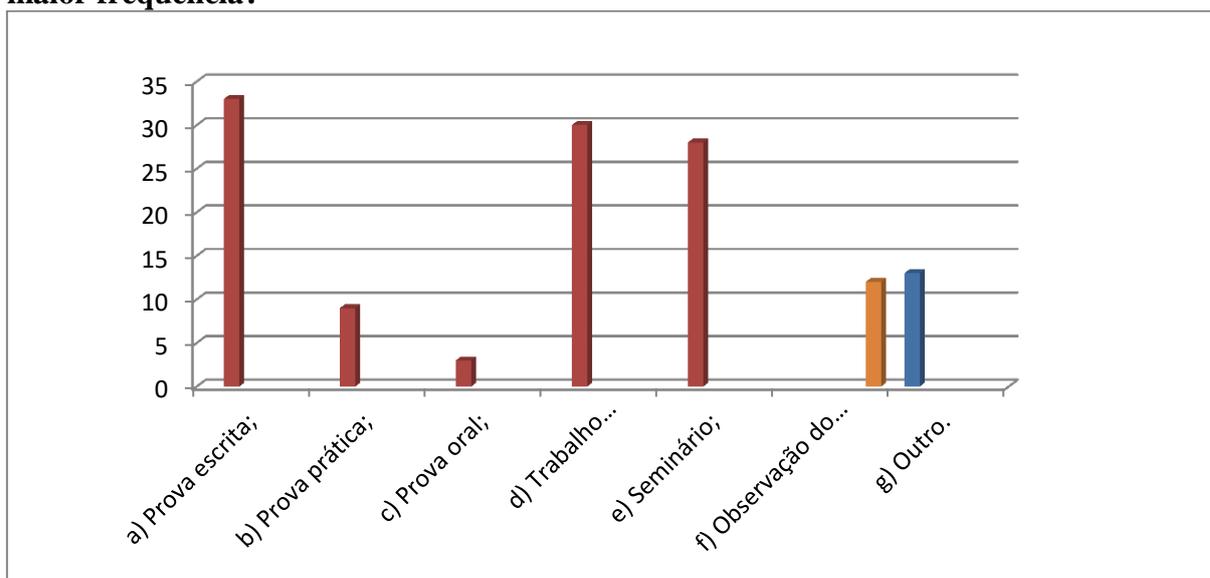
---

<sup>87</sup> O orientando do Paulo Freire, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Mario Sergio Cortella em seu livro intitulado: “ A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos” (2009) e defensor extremado de uma educação globalmente libertadora e sugeri que *o pedagocídio* consiste exatamente no desastre educacional dos professores em não conseguirem acolher as demandas intelectuais e o potencial do educando no decorrer do desenvolvimento da construção cultural mutável e desesperançoso no quesito avaliativo. O educador deve ser um “partejador de futuro” parafraseando Paulo Freire, Cortella (2009) diz da certeza superadora da desigualdade quando destruímos o sentimento da possibilidade em nossos alunos e nessa tese atesto que muitos professores têm esquecido em sua prática dessa lição básica e nem um pouco utópica e romântica e essencial para o sentido da ferramenta política de uma nova profissionalização docência.

gráfico 7 utilizam em um mesmo semestre, o uso da aula expositiva e do Seminário e avaliam de maneira coerente com aulas práticas após a explanação do conteúdo em aulas expositivas para que o conteúdo seja realmente assimilado e conseqüentemente registrada nas atividades avaliativas independente de qual forem adotadas. Vejamos a condução da interpretação dos dois gráficos a seguir.

**GRÁFICO 6**

**Qual a sua metodologia de avaliação aplicada aos alunos em sala de aula com maior frequência?**



**Fonte:** Questão 18 Apêndice 1

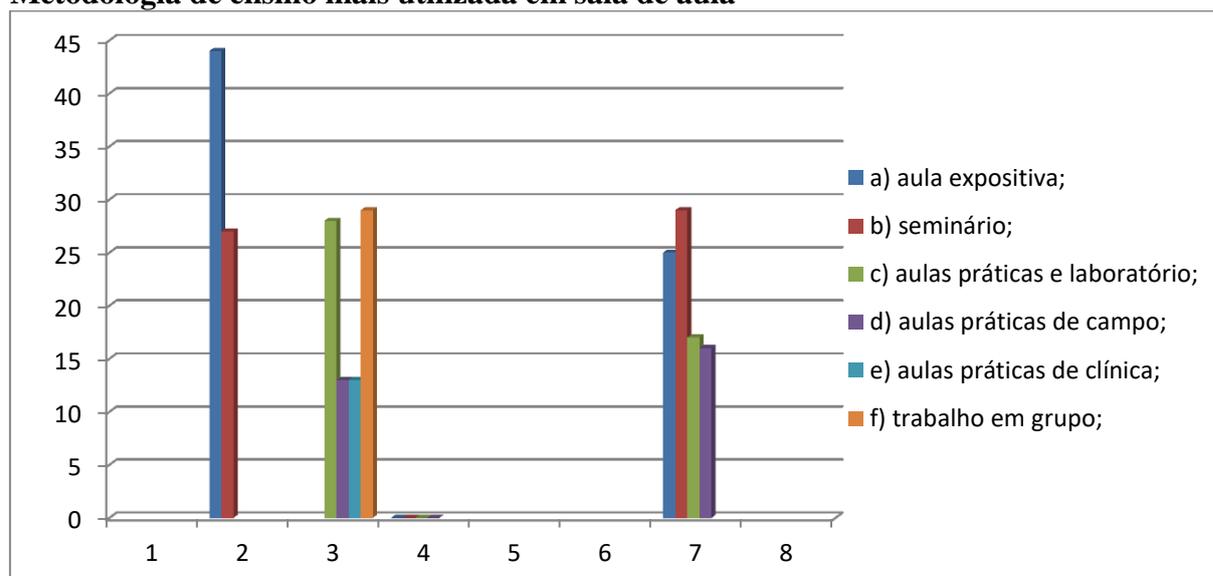
A docência universitária foi aqui explorada por meio de questões com a dimensão de trazer qual o exercício didático-pedagógico que o professor têm trazido para dentro da sala de aula, o que por sua vez, com esses dados podemos inferir a forte tendência didática da prática da prova escrita, seguida do trabalho escrito e depois do seminário. Portanto, o traço da *significação* dos conceitos aprendidos, segundo Vygotsky (1998) é necessário primeiro discutir os conceitos científicos veiculados pela instrução formal mediante o processo de formação de conceitos cotidianos e espontâneos. A importância dos conceitos cotidianos está no fato de que agem como mediadores da aprendizagem do novo. Assim, Lev Vygotsky acreditava na interação orgânica entre o afetivo e o simbólico na aprendizagem.

Segundo pesquisa de Calixto (2012) a compreensão da configuração da prática docente universitária online sinalizam que muito há ainda para os professores

percorrerem em torno da revitalização sobre as questões que envolvam a Didática sem um risco de retorno ao tecnicismo, por entender, que há necessidade de operacionalizar, de forma mais sólida, a prática dos docentes. A autora constata que a tarefa de ensinar precisa redimensionar o tempo, a natureza dela e do conhecimento a ser aprendido bem como os modos pelos quais se aprende, pois, cada vez mais se supera a ideia de que basta colocar os alunos a trabalharem em grupo virtuais ou amontoados numa sala de aula, se aprende. O trabalho colaborativo que se instaura na proposição da docência online reforça a necessidade de que a atividade de comunidade de aprendizagem possibilita a construção de identidades e propósitos didáticos mais intencionais e com significado na aprendizagem do aluno.

A seguir no gráfico abaixo identificamos que é recorrente o uso das “aulas expositivas” na metodologia da docência universitária.

**GRÁFICO 7**  
**Metodologia de ensino mais utilizada em sala de aula**



**Fonte:** Questão 18 Apêndice 1 (item “outro” especificar)

A tarefa educativa não necessariamente se reduz a aulas expositivas, assim, a pesquisa trouxe para reflexão com os professores abordados sobre a necessidade de explorar outras possibilidades de aprendizagem com o principal objetivo de trazer a valorização da universidade pública brasileira e a sua profissionalização.

A especificidade da aula expositiva nas diferentes tendências pedagógicas, entretanto, não significa que as características tradicionais dessa técnica foram

superadas. Na prática da sala de aula o que se tem constatado é a *adoção da aula expositiva* com características tradicionais predominantes, ou seja, atividades exclusivas do professor e passividade dos alunos. Essa realidade, contudo, pode ser decorrência das contradições existentes entre a formação teórica do professor e as situações de trabalho encontradas nas instituições de ensino. (LOPES, 1991, p. 38)

O significado da aula expositiva é a apresentação oral de um tema logicamente estruturado, entretanto, se detêm em especificar suas características para clarificar o significado, a ênfase é na linguagem oral e o seu objetivo principal consiste em que os alunos adquiram uma compreensão inicial, de modo que, o professor economize tempo quando há urgência em se apresentar um assunto, bem como, possibilitar a transmissão de informações e experiências que ainda não tenham sido publicadas. A aula expositiva foi proclamada até os anos de 1970 com técnica de ensino predominante da Pedagogia Tradicional e sempre esteve presente na prática docente independente da concepção pedagógica. Por outro lado, na perspectiva da *concepção pedagógica- crítica*<sup>88</sup> *não existe a preferência por determinadas técnicas de ensino e condenação de outras, mas existe uma pedagógica que busca um vínculo permanente entre educação e meio social.* (SAVIANI; 1983, p.39-40)

É possível transformar a aula expositiva num técnica de ensino dinâmica e capaz de desenvolver o pensamento crítico do aluno oportunizando o desenvolvimento da reflexão crítica e da criatividade enquanto curiosidade científica. A alternativa almejada e capaz de estimular esse pensamento crítico consiste em trazer a sua dimensão *dialógica*. A aula expositiva dialógica toma como ponto de partida a experiência dos alunos relacionada com o assunto em estudo. A dimensão instrumental da aula expositiva dialógica desencadeia o elemento da problematização de situações, fatos, fenômenos e idéias, o que implica identificar as alternativas de solução, esse é o tipo de exercício em conjunto na sala de aula que leva a reelaboração e produção de conhecimentos novos em pesquisa e ensino atestando sua cientificidade.

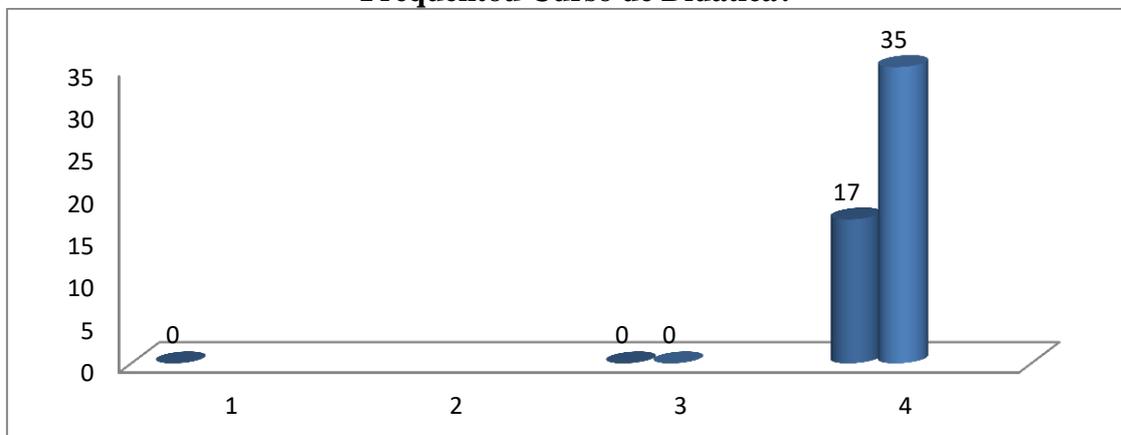
Sendo assim, questionamos se os professores durante a sua formação inicial (anamnese) fizeram o uso de cursos sobre didática e se a universidade em que estão trabalhando hoje ocorre à participação em cursos de capacitação enquanto atividade de formação continuada, ou formação em exercício. Muitos os professores disseram de um lado sobre a vontade em participar, e por outro lado, sobre a dificuldade em conciliar a

---

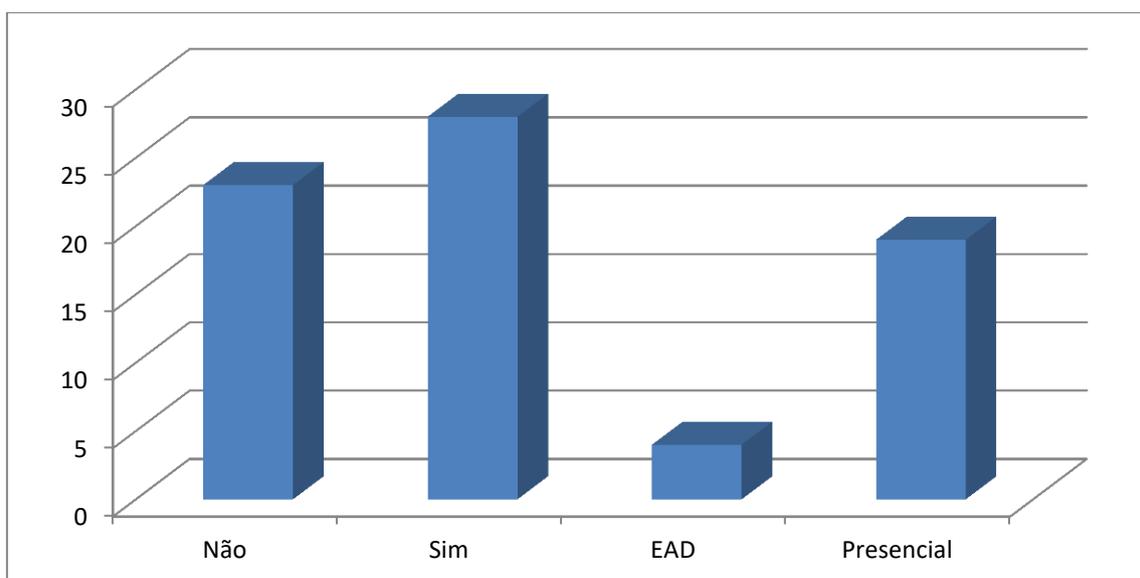
<sup>88</sup> Ver: SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983.

carga horária de aulas, e reuniões e orientação de pesquisa com os cursos de capacitação que são oferecidos na universidade nos últimos 10 anos. Vejamos:

**GRÁFICO 8**  
**Frequentou Curso de Didática?**



**GRÁFICO 9**  
**O seu departamento ou a universidade realiza a capacitação em serviço para os professores?**



**Fonte:** Questão 2 questionário 1 (vide apêndice)

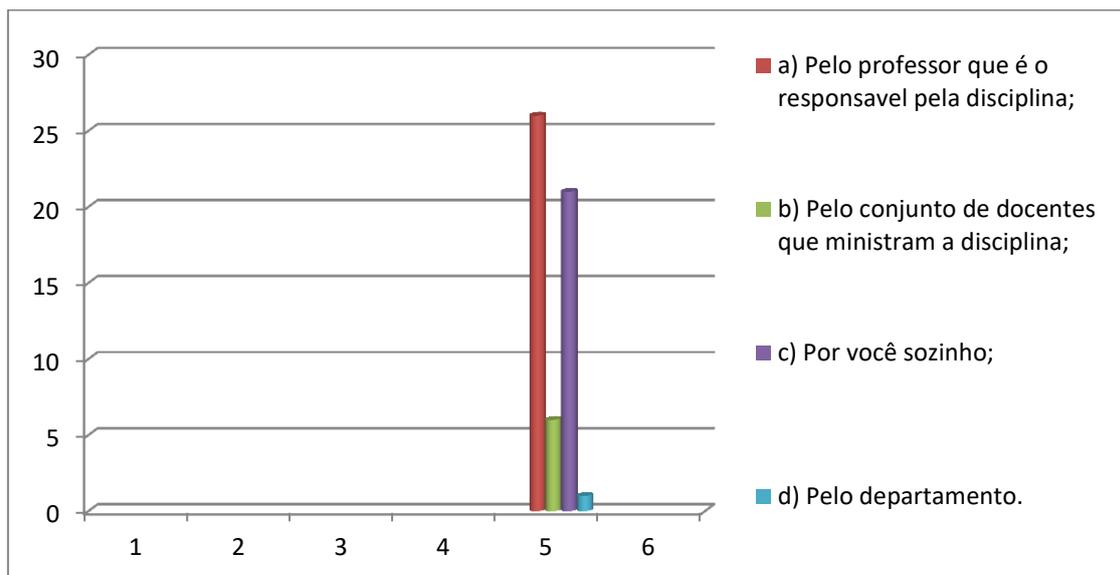
Neste sentido, dos mais de 100 professores abordados nessa pesquisa, 35 deles frequentaram o curso de didática durante a trajetória de sua formação seja inicial ou em formação continuada, e 17 deles responderam que não, e 3 professores disseram talvez. Assim, desses 50 professores aproximadamente, 30% participam dos cursos de capacitação da docência universitária nos últimos cinco anos de existência, 25% não

participam. Outro aspecto importante capturado nessa pergunta diz respeito a participação online ou presencial dos cursos de Capacitação em serviços dos profissionais em educação que dizem respeito a formação continuada e a promoção da docência universitária em seu objetivo de valorização o trabalho em sala de aula. Obtivemos que 25% dos professores pesquisadores dos cursos de licenciatura da UFU participaram dos cursos de capacitação na modalidade presencial e apenas 7% desses professores pesquisadores dos cursos de licenciatura da UFU participaram dos cursos de capacitação promovidos pela UFU na modalidade à distância (EAD).

Outro aspecto que abordamos no questionário, além da faixa etária, gênero e metodologia foi sobre a realização do planejamento do conteúdo da disciplina a ser lecionada por semestre, sua periodização em outros cursos além dos cursos de licenciatura, os quais identificaram como algo grave e polêmico de se ocorrer no interior dos cursos de licenciatura, os professores mais antigos na docência demonstraram grande descontentamento nessa pergunta. Também, detectamos nessa pesquisa duas questões que abordam a carga horária de trabalho segundo cada disciplina que trouxe bastante comentários extras além do questionamento e abertura para outras reflexões que direcionou o olhar para se repensar um novo planejamento para o ensino nos cursos de licenciatura especificamente. Vejamos os seguintes apontamentos gráficos:

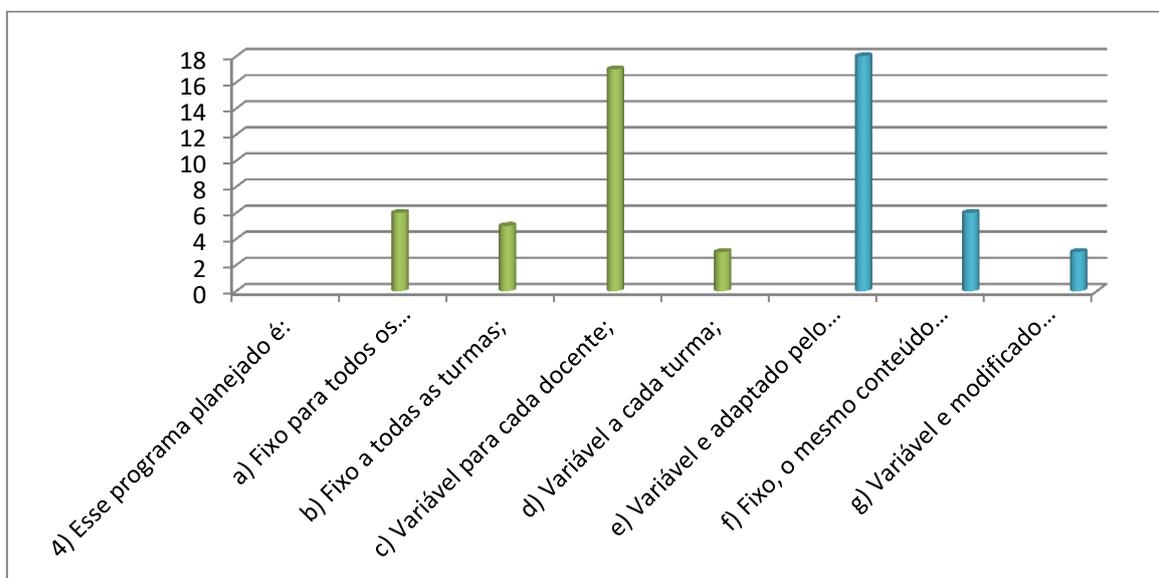
**GRÁFICO 10**

**Como é realizado o planejamento da disciplina que você leciona?**



Fonte: Questão 3 Apêndice

**GRÁFICO 11**  
**Como é apresentado o planejamento do semestre para seu aluno?**



**Fonte:** Questão 4 questionário 1 (vide apêndice)

Neste momento, a pergunta esteve direcionada para a reflexão em torno da busca do planejamento participativo e coletivo com significado para o departamento em diálogo transparente e democrático com a coordenação do curso e com o aluno. No entanto, no gráfico 10, a maioria dos professores realiza o planejamento da disciplina que lecionam segundo o direcionamento que é trazido pelo' *responsável pela disciplina*', ou seja, por exemplo: o conteúdo de Cálculo 1(matéria) apenas o professor X é responsável pela disciplina, se o professor X adoecer, e o professor Y for substituí-lo não poderá fazer nenhuma alteração do conteúdo sem a autorização prévia do professor X, a autorização só ocorre mediante reunião de Colegiado entre os professores.(essa realidade foi trazida pela maioria dos professores aqui pesquisados). Em seguida, nesse mesmo gráfico, temos que: mais de 20 % dos professores questionados realizam o planejamento do conteúdo de sua disciplina (seja ele semestral ou anual) completamente, sozinhos! Apenas 7% deles planejam o conteúdo da sua disciplina pelo conjunto de docentes que ministram a disciplina, e 1% realizam o planejamento da disciplina pelo departamento. Podemos abstrair em específico desse

gráfico que o excesso de autonomia pode ocasionar um enfraquecimento dos fundamentos da educação trazidos na Ementa da disciplina, a qual, necessariamente necessita ser fixada pelo Departamento de ensino responsável por pensar coletivamente os rumos das teorizações mais pertinentes para o momento do curso, embora, o planejamento do ensino universitário perpassa por fases de organização até chegar nas especificidades temáticas a serem trabalhadas no cotidiano em sala de aula.

Tanto o gráfico 10 quanto gráfico 11 permite a reflexão de que o planejamento do ensino precisa de orientação do departamento antes de ser passado pelo aluno, embora o conteúdo esteja fixado em ementas ele se modifica em objetivos e referências bibliográficas ou se modifica devido ao andamento do desempenho da turma ou devido a falta de recursos didáticos e/ou de infraestrutura precários.

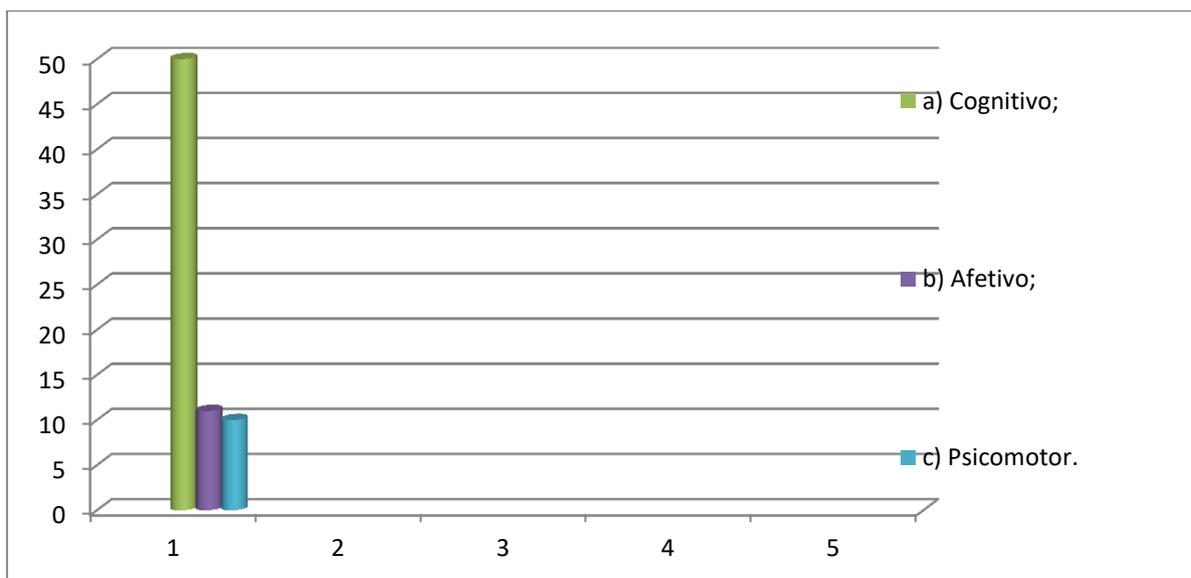
A apresentação do planejamento da disciplina do semestre para o aluno é muito importante que seja realizada no início do semestre e revisto no final do semestre, a fim de manter o diálogo transparente e possível de correções ao longo do semestre. Esse planejamento, o qual se denomina (plano de ensino), ele pode ser socializado de diversas formas, ele pode ser fixo para todos os docentes (fixado em reunião), ele pode ser fixado a todas as turmas, fixo com o mesmo conteúdo quando oferecida a disciplina; ou pode ser variável para cada docente, variável para cada turma, variável e adaptado pelo docente para cada turma e/ou variável e modificado quando oferecida a disciplina.

Segundo os dados calculamos/identificamos que mais de 70 % dos professores pesquisadores dos cursos de licenciatura da UFU optaram pela adoção da apresentação do planejamento do ensino do semestre de maneira variável para cada docente, seguindo de 50% com a opção da apresentação de um planejamento variável e adaptado pelo docente para cada turma. Portanto, os dados demonstram uma concepção didático pedagógico de planejamento que priorizam a autonomia nesse planejamento, visto que, permite a sua modificação ao longo do semestre caso ocorra algum imprevisto com referencial teórico ou percurso metodológico, com a consulta prévia do aluno e/ou departamento.

Na medida em que os professores entendiam as questões e iam se abrindo novas questões surgiram para as mesmas perguntas, aprofundando assim os dados da pesquisa. Quando questionados sobre o domínio da aprendizagem que deve ser ressaltada em cada aluno, se no aspecto cognitivo, afetivo e/ou psicomotor muitas foram as dúvidas. Foi necessário deixar claro, se o conteúdo da disciplina ministrado requer muito cálculo numérico (assim o aspecto mais ressaltado seria o cognitivo), caso a aula fosse de

dança, estágio, jogos, corrida (o aspecto mais ressaltado seria o psicomotor). Para os professores dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática, Música, Artes Visuais, História, Letras, Geografia, os aspectos mais assinalados são os *cognitivos*, com a incidência maior, em seguida o aspecto *afetivo* e por último o aspecto *psicomotor* com prevalência dos cursos de Educação Física e Ciências Biológicas. Vejamos:

**GRÁFICO 12**  
**Os objetivos de sua disciplina são de qual domínio?**



**Fonte:** Pergunta 6 do questionário 1 (vide apêndice)

Esse gráfico instrumentalizou a reflexão com os professores em torno de estar atento com o alcance das dificuldades que cada aluno traz para dentro de sala de aula. A atividade docente é algo complexo e precisa estar de posse desse primeiro diagnóstico, o qual muitos dos professores ainda não haviam apreendido ou haviam notado a princípio mais não dado muita importância. Para que o trabalho do professor alcance seus objetivos didáticos é preciso que ele tenha uma assessoria direta e externa para o desenvolvimento do seu trabalho formativo.

As práticas de formação de professores que estão relacionadas à práticas de formação continuada desses mesmos professores necessitam de reivindicar novas competências pedagógicas, as quais, são descritas por Imbernón (2010) como sugestões a formação continuada de professores, pontuadas a seguir da seguinte maneira:

Se são realizados cursos de formação estes não deveriam ficar apenas na teoria explicativa sobre a questão ou na superficialidade do estado da mesma, senão realizar demonstrações e simulações, para depois levar as questões para a prática real e *desenvolver sessões de retorno* dos professores e discussão, em que se analise a concretização da prática nas diversas situações problemáticas e possam observar-se as diversas complexidades que forem surgindo. Posteriormente pode-se propor uma assessoria uma observação detalhada ou um acompanhamento, a fim de ver como a inovação será introduzida na prática. Os cursos padronizados, de acordo com o propósito e as maneiras como se realizam, podem servir para gerar processos de reflexão e mudança na prática, mas se permanecem em uma fase de explicação, é possível que sejam inúteis. (IMBERNÓN, 2010, p.37)

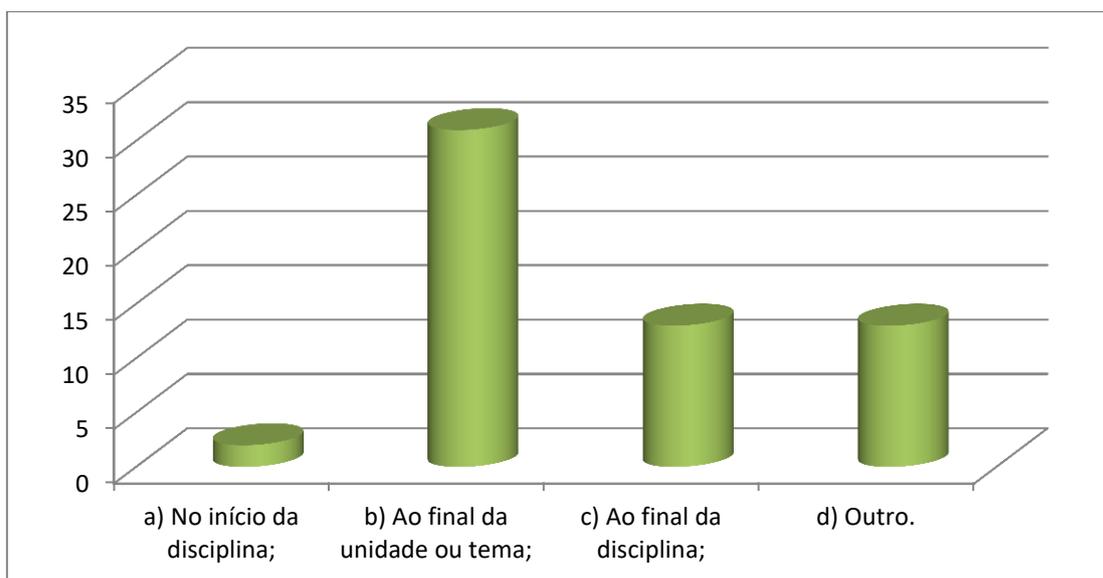
A proposta sinalizada implica uma nova forma de exercer a profissão sem colocar em xeque as concepções e a tradição formadora, mas sim, iniciar uma prática de construção de redes de colaboração com liderança democrática e exemplos reais de práticas inovadoras em sala de aula.

O desafio dos professores está em compreender que a construção da docência envolve simultaneamente os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos de área específica, entretanto, esses mesmos conteúdos se voltam prioritariamente para os conhecimentos específicos de sua área de estudo, nisso consiste, a dialética do conhecimento nos cursos de licenciatura, tendo por meta possibilitar aos alunos/educandos em formação inicial uma apreensão mais concreta do domínio específico de sua área do conhecimento. Assim, fiquemos atentos para que:

A dificuldade de os docentes se conscientizarem de que a dimensão pedagógica é necessária para quem está vinculado à formação de professores. Além de produzir uma área de conhecimento específico, cabe *ao professor de licenciatura* produzir o conhecimento, comum ao espaço acadêmico. O divórcio entre esses dois processos, tanto em termos de ênfase e valorização, como o de compreensão equivocada sobre o papel de cada um na Educação Superior, induz a que o ensino seja, muitas vezes considerado como uma simples transmissão de conhecimentos elaborados em diferentes domínios, e portanto, uma atividade secundária. (BOLZAN; ISAIA; MACIEL 2013, p. 56)

Como último item de diálogo entre os professores pesquisadores dos cursos de licenciatura da UFU ressaltamos a importância da atividade avaliativa em específico qual a concepção de avaliação de cada docente e principalmente como e quando avaliar identificou que a concepção da avaliação é formativa e têm se realizado de maneira processual conforme demonstram os dados a seguir:

**GRÁFICO 13**  
**Quando você faz a sua avaliação da aprendizagem?**



**Fonte:** Pergunta 19 do questionário 1 (apêndice)

Tendo em vista a concepção de avaliação formativa que é aquela voltada para a aprendizagem de maneira processual, de modo, a ressaltar a após a assimilação do conteúdo a avaliação do conteúdo examinado e refletido em conjunto com o professor seja no início da disciplina do semestre, ou ao final da unidade ou tema, ou ao final da disciplina ou outro. Identificamos que 80 % dos professores entrevistados optam em fazer a avaliação da aprendizagem no momento do final da unidade ou tema, justificando em sua maioria que através dessa abordagem o aluno sente-se mais a vontade e a concepção da avaliação não se insere de maneira punitiva.

Neste contexto, podemos inferir que o domínio do conteúdo abordado em sala de aula pelo professor universitário avança na proposta de criar oportunidades para que a profissão docente se exerça com certa liberdade pedagógica, mesmo após a revolução digital que estranhamente afirma a necessidade de rever conceitos e práticas entre a universidade e a sociedade.

As impressões e ações do trabalho docente permitiram até então em nossa pesquisa nos cursos de licenciatura a constatação de que a pedagogia universitária não se constitui de mera técnica mas se constitui de *epistemologias docentes* de aprofundamento do processo de autoconhecimento, autonomia, reflexão, criação e obrigação. Num resumo excessivamente simples, *arco* pode servir de acrônimo para

quatro ideias centrais, que todos repetimos há muito tempo, mas que raramente, ou nunca, temos sido capazes de concretizar no nosso trabalho pedagógico: autonomia, relação, criação e obrigação. Há uma pergunta que se torna indispensável: Porque é que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer? O que é que nos está a impedir de concretizar mudanças pedagógicas reclamadas há tanto tempo? (NÓVOA & AMANTE, 2015, p.23-25).

#### **4.1.2 Como o capitalismo se manifesta enquanto indústria do medo.**

A pesquisa em suas possibilidades teórico-conceituais e questionamentos sobre a gestão do trabalho docente em tempos de transição política, momento esse, em que o contexto das políticas educacionais amparou as argumentações dos questionamentos da gestão político-pedagógica dos departamentos e dos grupos de pesquisa que se mostraram abertos para o diálogo.

Em contrapartida, nos debruçamos sobre o papel do Estado<sup>89</sup>, enquanto provedor da manutenção de programas educacionais formulados e reformulados e encontramos respostas para a busca incessante de renovação da política atual do ensino superior em suas contradições relativamente ajustadas ao sentido de uma vida social dependente, isolada e incivilizada.

Se falarmos de um processo civilizador em cujo decorrer os moribundos e a morte são resolutamente banidos para os bastidores da vida social e cercados por sentimentos relativamente rígidos, devemos qualificar a afirmação acrescentando que as experiências das duas grandes guerras europeias, e talvez ainda mais a dos campos de concentração, mostram a fragilidade da consciência que proíbe matar e por isso, insiste na segregação dos moribundos e dos mortos, tanto quanto possível, da vida social normal. Os mecanismos de auto coerção envolvidos na repressão da morte em nossas sociedades claramente se desintegram de modo relativamente rápido quando o *mecanismo externo de coerção imposta pelo Estado* ou por seitas ou grupos de combate, fundado em doutrinas e crenças coletivas respeitadas, muda violentamente de rota e ordena matar outras pessoas. Nas duas guerras mundiais, a sensibilidade em relação a matar, em relação aos moribundos e à morte se evaporou rapidamente para a maioria das pessoas. (ELIAS<sup>90</sup>, 2001, p.60 *grifos nossos*).

---

<sup>89</sup> Costuma-se dizer que o homem é um ser social, pois vive em sociedade e recebe suas influências culturais específicas, mas esse mesmo mundo dos homens é o Estado, a sociedade. Ver: Marx, Karl (2002). *A questão Judaica*. Acesse em: [www.centauroeditora.com.br](http://www.centauroeditora.com.br)

<sup>90</sup> O texto principal deste livro foi publicado pela primeira vez em alemão em 1982. “Envelhecer e morrer” é uma versão revista de uma conferencia apresentadas em um congresso médico em Bad Salzufen em outubro de 1983.

O aparelhamento estatal reduziu as forças dos grupos, do coletivo de modo a veicular novos padrões sociais a serem seguidos, no caso brasileiro, as disputas territoriais coloniais já traziam as marcas dessa dominação e seus efeitos macrossociais de imposição de regras e crenças universais e comuns a todos os povos, os quais impactaram profundamente na cultura educacional de nossas instituições acadêmicas, ao veicular relações de poder materializadas em posturas tradicionais, conservadoras, ditatoriais e punitivas.

Nessa mesma direção, também em Baumam (2000) traduz que a estrutura social dirigida por mecanismos externos de imposição estatal abala as estruturas institucionais acadêmicas, as universidades públicas em específico os departamentos, em momento de transição de gestores e/ou de mudança no quadro de pessoal.

Segundo Baumam<sup>91</sup> (2000) nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar pode esperar encontrar respostas para problemas que a afligem, assim, o autor investiga a relação entre a estrutura do mundo atual e a maneira como nele vivemos. Nossa apropriação teórica consiste em acreditar nessa máxima com a forte convicção de que todo o medo que nos aflige advém da sociedade capitalista e seus malefícios na subjetividade da raça humana.

A manifestação do medo consistiu para os professores, de certa forma, na denúncia da sociedade capitalista e na responsabilidade de cada sujeito em se colocar na situação de agente político e/ou reagente político. O professor esteve bastante participativo e as elucidações dessa pesquisa se moveram em todo momento pelas impressões e ações deixadas por cada um. O medo foi abstraído aqui como um ingrediente fundamental para a instrumentalização pedagógica que conduziu para a ruptura de antigas amarras e estruturas previamente concebidas sem nenhuma apreciação ou consulta prévia à aqueles que são os personagens principais da engrenagem da docência universitária.

A manifestação do capitalismo expõe as relações punitivas da vida social e pressiona o profissional a se posicionar frente às demandas atribuídas pelo capitalismo. A construção de posturas de transformação do *status quo* têm de um lado eliminado as

---

<sup>91</sup> Sociólogo polonês iniciou a sua carreira na Universidade de Varsóvia, onde ocupou a cátedra de Sociologia Geral. No Brasil Baumam têm 12 livros publicados pela Editora Zahar, dentre os quais se destacam: Amor Líquido, Modernidade Líquida, Identidade, Vidas Desperdiçadas, Vida Líquida, Comunidade, Em busca da política, Europa, Globalização: as consequências humanas, O mal-estar da pós-modernidade, Modernidade e ambivalência, Modernidade e holocausto.

incertezas de cunho pedagógico, pois vislumbra o olhar da pedagogia libertadora, a qual se manifesta, como modelo de ensino mais plural e emancipador. Por outro lado, dispõe a subjetividade do trabalhador questões de insegurança as mudanças vivenciadas em sua identidade profissional, o que por sua vez, têm questionado seus velhos hábitos e conceitos pré-estabelecidos como os mais adequados.

#### **4.1.3 De professor a gestor na universidade pública: o perfil do gestor em questão.**

A profissão professor e a gestão do trabalho docente são duas questões de pesquisa que foram conceituadas separadamente. Em primeiro lugar a profissão professor no contexto brasileiro vem carregada por incertezas neste século e organizar o trabalho do professor no contexto atual tem sido o objetivo mais importante para trazer para a problematização de uma nova agenda para a profissionalização docente.

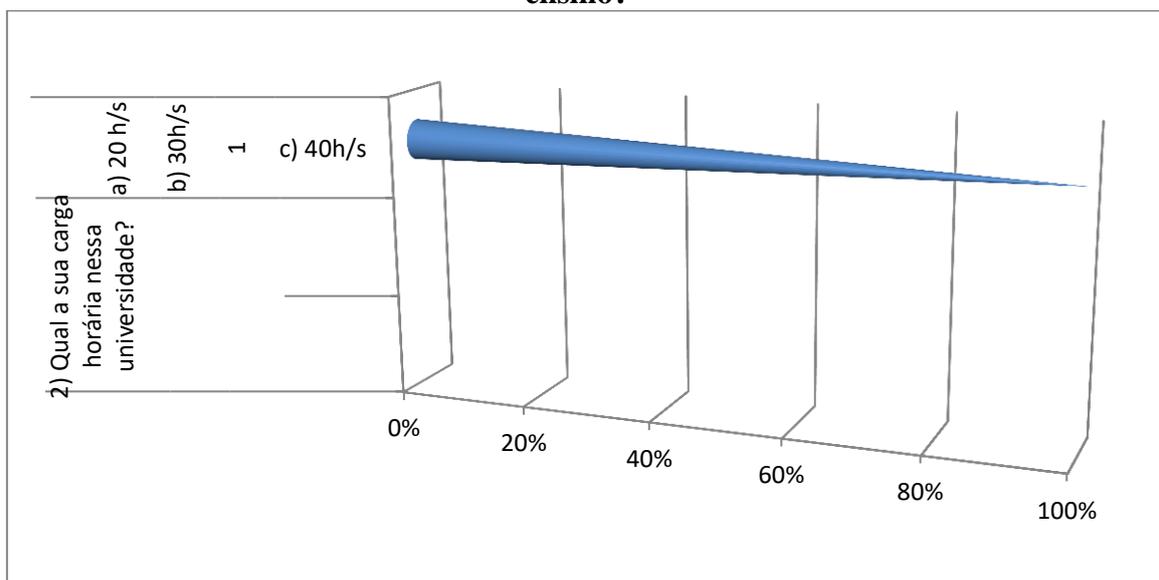
Todavia essas incertezas foram nomeadas em razão da ação política em constante mutação, assim, assumimos os riscos da modernidade e caracterizamos em todos os momentos como dificuldades a serem enfrentadas. Munimo-nos nessa pesquisa com argumentos que substanciaram teoricamente para não cairmos nas armadilhas do conformismo e do pragmatismo da inteligência quando da organização do planejamento pedagógico em cada departamento. Sendo assim, temos que:

A arte da política, se for *democrática*, é a arte de desmontar os limites à liberdade dos cidadãos; mas é também a arte da autolimitação: a de libertar os indivíduos para capacitá-los a traçar, individualmente e coletivamente, seus próprios limites individuais e coletivos. Esta segunda característica foi praticamente perdida. Todos os limites estão fora dos limites. (BAUMAM, 2000, p.12)

O pragmatismo da inteligência a que nos referimos quando se distancia da ação democrática na gestão e na organização do trabalho pedagógico traz inúmeros percalços para o desenvolvimento do planejamento do ensino. A ação do gestor do ensino precisa necessariamente ser em prol da *gestão democrática*, como fim último e primeiro. O traço do planejamento em grupo e coletivo necessita ser o alvo e o objetivo principal do gestor do ensino, a ação em grupo, a ação coletiva, respalda o trabalho do professor em sala de aula e também do gestor do ensino, o que por sua vez, traz para o coordenador do ensino nos cursos de licenciaturas maior visibilidade e melhores créditos na superação das limitações de sua área de pesquisa e de desenvolvimento científico.

A capacidade da liberdade dos professores envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem necessita da motivação inicial dos gestores do ensino, esses coordenadores de curso, movidos pela concepção da gestão democrática imprimem a identidade do seu curso de licenciatura e trazem para a área de pesquisa o desenvolvimento adequado em determinado tempo. Vejamos o que os coordenadores nos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Artes Visuais, Música, Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas, Educação Física, nos disseram sobre a sua concepção de gestão e organização do trabalho docente em seus departamentos nos últimos cinco anos. De modo que o instrumental da pesquisa foi disponibilizado para cada departamento, no entanto, nem todos os coordenadores estiveram presentes ou com o tempo disponível para receber a entrevista de maneira satisfatória, o trabalho foi desenvolvido com aqueles que realmente sentiram-se à vontade pra passar as informações. Observemos os apontamentos na figura a seguir:

**Figura 5:**  
**Qual a sua carga horária de trabalho e/ou tempo de serviço como gestor do ensino?**

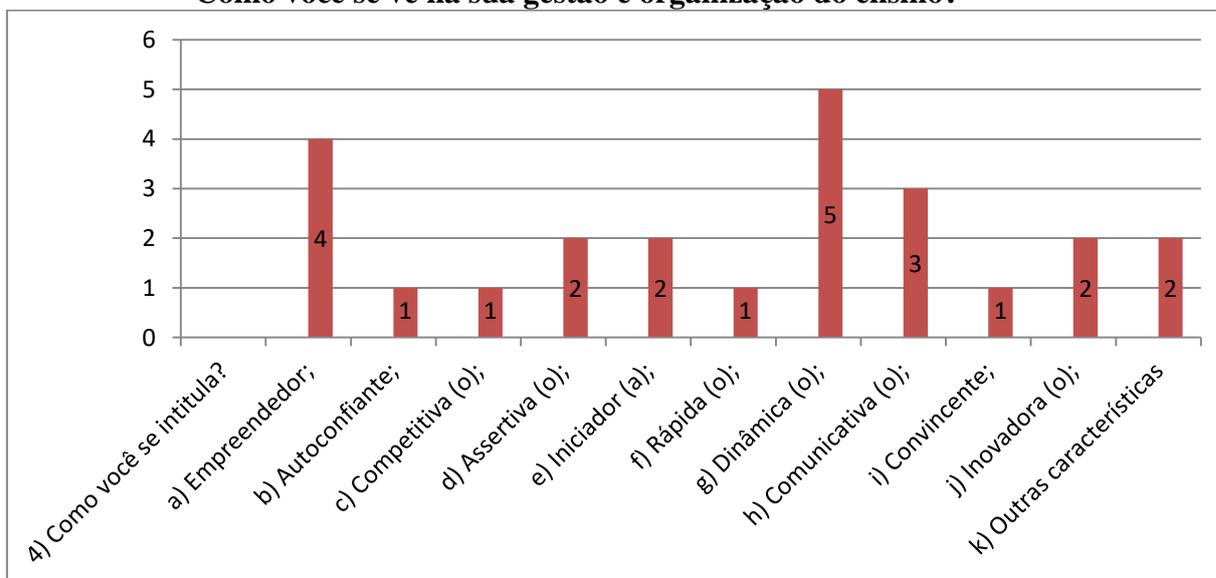


**Fonte:** Instrumental de pesquisa (questão 1 e 2) (vide apêndice 2)

Quando da abordagem em entrevista de cada professor dos cursos de licenciatura na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), identificamos que muitos professores gestores confundiam o tempo de serviço na instituição com a idade em que estão no cargo de gestor do ensino. Por isso essa pergunta foi aglutinada no questionário em duas questões em uma, pois demonstra que muitos gestores estão no cargo de gestão

há mais de 4 (quatro) anos, o que evidencia traços de gestão compatíveis com a trajetória do tempo de serviço em sala de aula. Muitos entrevistados demonstraram dificuldades em explicitar a conciliação do tempo da docência com o tempo na coordenação do departamento, pois as atividades de gestão requerem muito tempo na organização de reuniões dentro e fora do departamento o que inclui muito excesso de protocolos<sup>92</sup> e atividades de escrituração. Os coordenadores em sua maioria, 80 % deles, estão na instituição há mais de 20 anos no cumprimento de 40 horas/ semanais de trabalho em dedicação exclusiva, a não serem aqueles entrevistados nos cursos de licenciatura dos cursos em Campus Avançados, como por exemplo, os professores lotados na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal/ Campus Pontal/UFU, pois ainda há a existência de professores que assumem o cargo de gestão prematuramente, logo após o estágio probatório na docência, o que por sua vez, relataram que tais situações têm gerado grande sensação de desamparo e insegurança. A pesquisa problematizou necessariamente esses fatos e publicizou com a melhor coerência possível as dificuldades enfrentadas por esses gestores num momento oportuno de troca de ideias e experiências sobre as concepções de gestão de cada um em suas especificidades. Em seguida, conduzimos o diálogo para a concepção do conceito de gestão trazendo um leque de opções e alternativas na questão.

**Figura 6:**  
**Como você se vê na sua gestão e organização do ensino?**



**Fonte:** Instrumental de pesquisa (questão 3) (vide apêndice 2)

<sup>92</sup> A confecção e assinatura de Memorandos internos e Ofícios e suas respectivas respostas não tem sido nada ágeis as respostas segundo depoimentos de alguns gestores, o excesso de papéis e a lentidão do sistema são itens burocratizantes que criam certa tensão e muito stress para a subjetividade desse professor gestor e acaba por trazer conflitos as relações interpessoais no interior do departamento.

Os professores gestores do ensino em sua maioria acreditam serem dinâmicos e empreendedores, mais de 50 % dos respondentes se veem como dinâmicos, empreendedores e comunicativos, a outra metade dos respondentes se vê exercendo a função de gestão de maneira: autoconfiante, competitivos, assertivos, convincentes, inovadores e iniciadores. O empreendedorismo possui a composição de alguns adjetivos tácitos para a condução de uma gestão concebida por métodos inspirados pela teoria clássica de administração, a qual coloca na moldura os adjetivos que haveria de ser perseguidos por cada gestor. O modelo de gestão da instituição universitária a que o gestor esteve inserido interfere na visão que ele traz para si sobre o que pode ser na sua gestão. A reflexão desse questionamento para a pesquisa possibilitou inferir que o *dinamismo* do gestor aponta possibilidades para a implementação de mudanças quando o ambiente organizacional está submerso por estruturas rígidas e padronizadas, o que denota a possibilidade desse gestor tender a ser mais flexível perante o processo de tomada de decisão associado às mudanças na instituição em questão.

Em a construção social da ambivalência, temos a explicação caricatural do horror da indeterminação muito propenso nesse perfil de gestão acolhidos nos depoimentos, que pode ser compreendido em grande parte na literatura pós-moderna mediante a descrição do fenômeno da estranheza que não pode ser confundido com a possibilidade do alcance da certeza comportamental. Vejamos:

O pecado irredimível do estranho é, portanto, a incompatibilidade entre a sua presença e outras presenças, fundamental para a ordem do mundo – o seu assalto simultâneo a várias oposições instrumentais cruciais ao esforço incessante de ordenação. É este pecado que através de toda a história moderna redundando na constituição do estranho como portador e corporificação da *incongruência*; com efeito, o estranho é uma pessoa afligida pela incurável doença da *incongruência* múltipla. O estranho é, por essa razão, a perdição da modernidade. Ele pode bem servir como exemplo arquetípico do visqueux [viscoso, repulsivo] de Sartre ou do *slimy* [pegajoso, repugnante] de Mary Douglas – uma entidade inerradicavelmente *ambivalente*, sentada em cima de um muro fortificado (ou melhor, uma substância derramada sobre ele que o torna escorregadio de ambos os lados), turvando uma linha de fronteira vital à construção de uma ordem social específica ou de um modo de vida específico. (BAUMAM, 1999, p.70)

Considerando a inserção brusca dos efeitos do capitalismo na ação do poder estatal, as políticas educacionais impressas por cada gestor do ensino acabam por personificar certa autoridade pedagógica no planejamento de ensino. O estranho é a pessoa tornando-se consequência proposital da busca incessante pela ordem e o

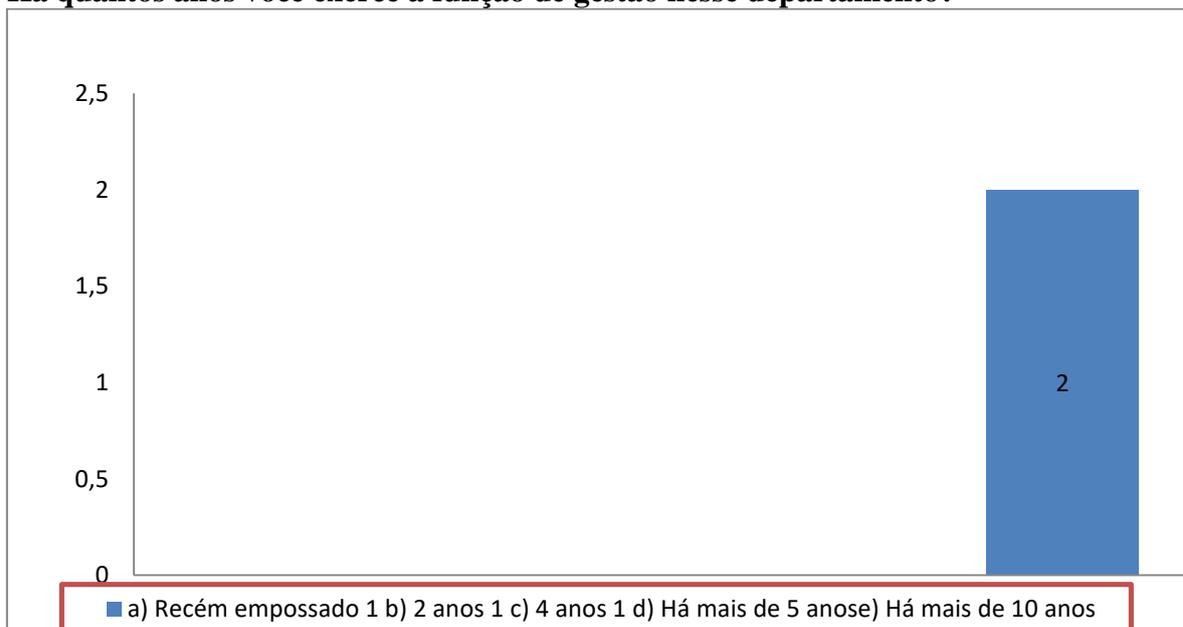
progresso de uma sociedade em posição contraditória aos ditames governamentais, ou seja, uma sociedade em situação de conflito. (BOURDIEU & PASSERON 2014, p. 90)

Por não se adotar como princípio de explicação o sistema de relações entre a estrutura das relações de classe e o sistema de ensino, fica-se condenado às opções ideológicas subentendidas pelas escolhas científicas mais neutras na aparência: é assim que alguns podem reduzir as desigualdades escolares a desigualdades sociais definidas, abstraindo-se a forma específica de que elas se revestem na lógica do sistema de ensino enquanto que outros tendem a tratar a Escola como um império dentro dum império seja que, como os docimólogos, reduzam o problema da igualdade ante o exame ao da normalização da distribuição das notas ou da equalização de sua variação, seja que, como certos *psicólogos sociais*, identifiquem a “democratização” do ensino com a “democratização” da relação pedagógica, seja enfim que como tantos críticos prematuros reduzam a função conservadora da universidade ao conservadorismo dos universitários (BOURDIEU & PASSERON 2014, p. 189 *grifos nossos*)

Com efeito, essa lógica conservadora do sistema de ensino explica completamente a tendência do trabalho do gestor do ensino segundo a perspectiva da eliminação de uma oposição ou de um desperdício de autoridade automático dependente daquele que exerce o poder da decisão geral. A dinâmica de o empreendedorismo tenda negar a neutralidade da ação política desse gestor do ensino, no entanto, as estruturas institucionais ao manter o conservadorismo revestem-se de uma lógica contrária ao que foi planejado, esse foi o dilema trazido por alguns entrevistados na pesquisa.

Sendo assim, na figura 3 (três) acolhemos em sua maioria aqueles professores pesquisadores na função de gestão com no mínimo 2 (dois) anos de exercício, seis dos respondentes tinham assumido o cargo de coordenação em alguns meses após a minha chegada no referido departamento, como por exemplo, o coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física, Música, Artes Visuais e Matemática.

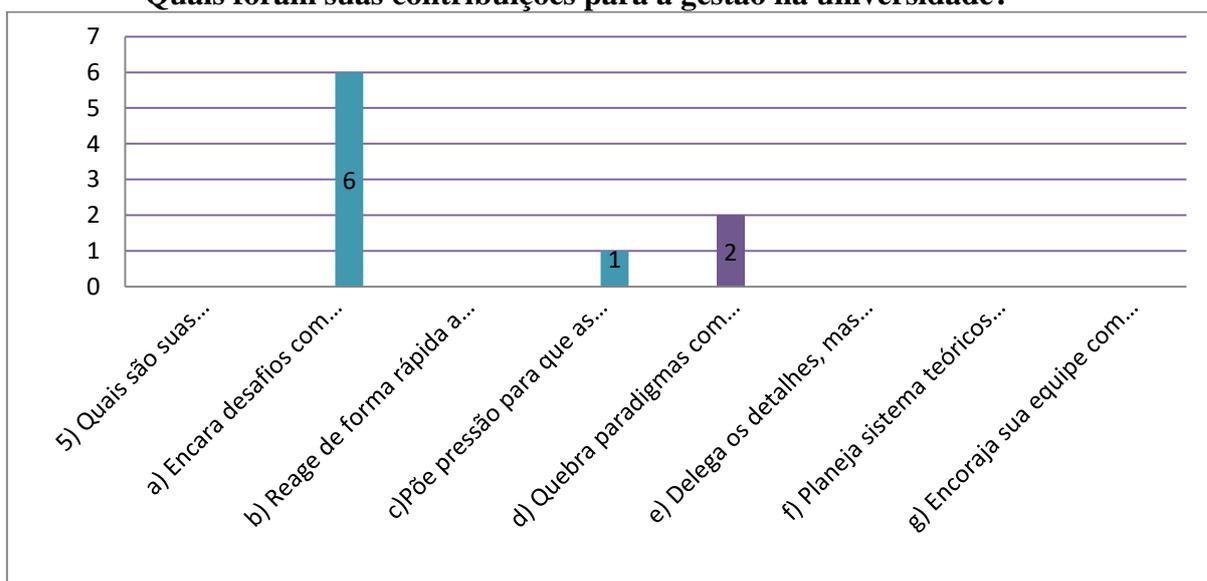
**Figura 7:**  
**Há quantos anos você exerce a função de gestão nesse departamento?**



**Fonte:** Instrumental de pesquisa (questão 4) (vide apêndice 2)

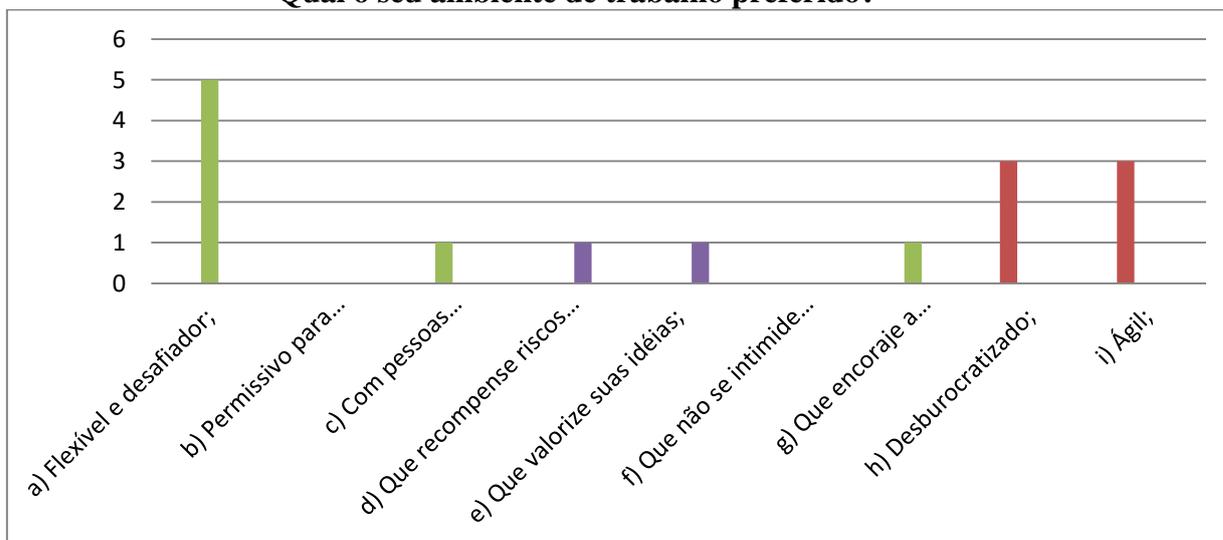
Logo em seguida, nas figuras 4 (quatro) e 5 (cinco) passamos para o aprofundamento de questões que levassem a reflexão sobre o comportamento que pode ser assumido pelo gestor com o objetivo do alcance de uma gestão mais democrática e que favorecesse a diminuição de conflitos interpessoais na gestão pedagógica. Assim, as oito questões foram distribuídas em dois blocos temáticos. No primeiro bloco avançamos em qual seria o plano de gestão, a concepção de gestão em si, ou seja, a opinião pessoal de cada um, para depois no segundo bloco aprofundarmos em estratégias de gestão que poderiam ser assumidas como sugestões para o bom andamento do planejamento do ensino de acordo com a personalidade de cada gestor, de modo, a enfatizar a interferência de sua subjetividade nas ações de planejamento, gestão e processo de tomada de decisão. Os dados apontam a seguinte preeminência

**Figura 8:**  
**Quais foram suas contribuições para a gestão na universidade?**



**Fonte:** Instrumental de pesquisa (questão 5) (vide apêndice 2)

**Figura 9:**  
**Qual o seu ambiente de trabalho preferido?**



**Fonte:** Instrumental de pesquisa (questão 6) (vide apêndice 2)

Quando interrogados sobre como concebem as contribuições na gestão da universidade 60% dos gestores, coordenadores dos cursos de licenciatura responderam em sua maioria a letra a) dizendo que preferem encarar os desafios com naturalidade e determinação e 20 % entendem que as contribuições na gestão compreendem a quebra de paradigmas com facilidade enquanto o maior legado deixado no seu trabalho enquanto gestor do ensino em seu departamento, por fim, obtemos a ocorrência de 10 %

de gestores na assertiva de que é preciso para contribuir por pressão para que as coisas aconteçam e se realizam da melhor maneira possível em seu departamento.

Em específico sobre o clima organizacional<sup>93</sup>, obtivemos a porcentagem de 50 % dos professores coordenadores de curso, isto é, gestores do ensino, preferem um ambiente de trabalho mais flexível e desafiador, seguindo de 30% respectivamente, um ambiente de trabalho desburocratizado e ágil, e por último com a ocorrência de 10% das opiniões, temos a opção de trabalho em ambiente com pessoas competentes, que recompense riscos assumidos, que valorize suas ideias e que encoraje a autonomia.

Os dados nos permite refletir sobre as possibilidades da prova objetiva e racional da concepção de gestão, a qual, a teoria da vida social contemporânea é mediada pelas estruturas da vida social acadêmica. Assim, a complexidade da experiência na gestão é simples e extemporal para aquele que a exerce. Nessa metodologia qualitativa<sup>94</sup>, predomina a abordagem materialista da pesquisa, respeitando a trajetória histórica de cada experiência discursiva que acolhemos em nossos dados até então explicitados numericamente.

As teorias tendem a ser recipientes claros e bem talhados feitos para receber os conteúdos limpos e lamacentos da experiência. Mas, para conservá-los aí, suas paredes precisam ser duras; tendem também a ser opacas. É difícil ver os conteúdos da experiência através das paredes da teoria. Muitas vezes se tem de furar as paredes – ‘desconstruí-las’ , “decompô-las” – para ver o que elas escondem. (BAUMAN, 1998, p.106)

As paredes são as barreiras teóricas que precisamos desconstruir e construir novamente de modo a refazer o caminho já percorrido e aparando as arestas deixadas em outros momentos. Por de trás das barreiras teórico-metodológicas vislumbramos o melhor caminho para transformar nossa *práxis* educativa.

---

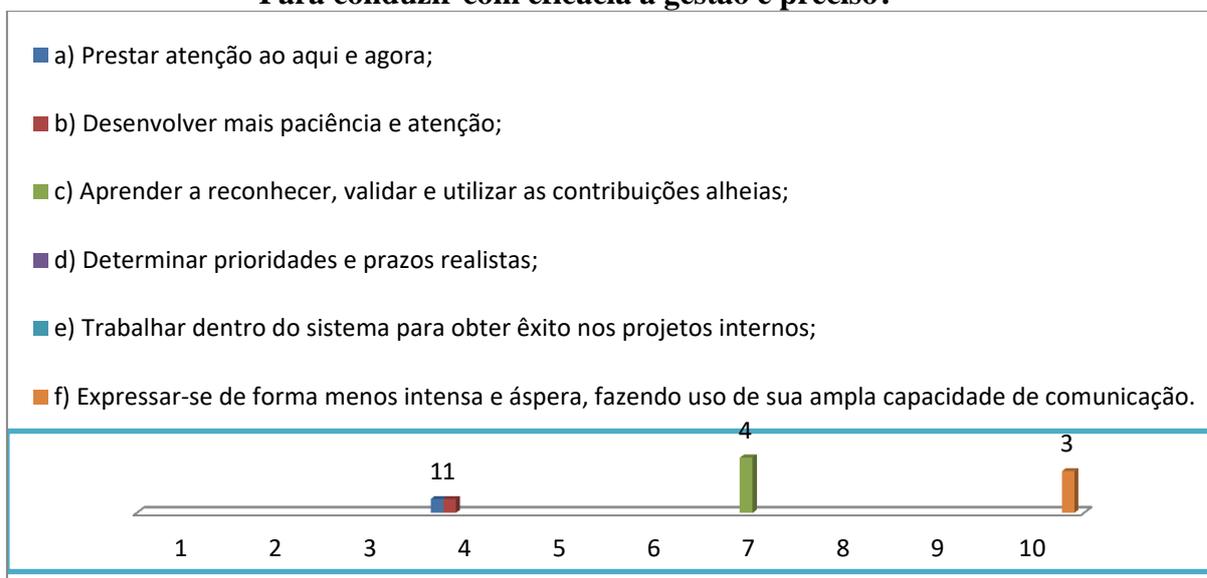
<sup>93</sup> A definição de clima organizacional é citada na literatura por muitos autores sempre correlacionando fatores relacionados a cada indivíduo pertencente ao corpo de funcionários de uma organização, como crença, valores e a diversidade social, encontrada em cada ambiente organizacional: Aparentemente, a maioria *das definições de clima organizacional* ou apresenta o clima como sendo uma “rede”, ou então como sendo a forma pela qual as pessoas, através dessa rede, interagem com a organização (pensando, sentindo, crendo, agindo). O estudo do indivíduo como membro de um grupo leva a reflexões sobre o seu papel como integrante, as consequências de sua personalidade, atuação e influência sobre os demais membros do grupo, possibilitando a potencialização das forças e redução dos descompassos (NUNES, 2015, p.12)

<sup>94</sup> A abordagem da pesquisa qualitativa na educação é fator determinante dessa investigação científica num palco de lutas e de convívio democrático, essa abordagem assume o significado mediante a explicação do uso de medidas, de procedimentos estatísticos que podem se aplicar a prática educativa, defendendo a neutralidade do pesquisador diante dos fatos e da unidade do método. Identificamos a abordagem qualitativa em educação segundo a *perspectiva analítica crítico-dialética*. (DEVECHI & TREVISAN 2010, p.148-161)

Em suma, os conteúdos apontados pela pesquisa compõem uma simples moldura da de institucionalização da pós-modernidade antes considerada evidente e hoje considerada questionável devido às transformações na concepção de gestão e paulatinamente no processo de tomada de decisão desses gestores. Em vez disso, estiveram cientes de que para conduzir a gestão algumas características foram analisadas na entrevista concedida como prioridades de ação a serem desenvolvidas. Assim, aproveitamos em diálogo informal e semiestruturada captar as variações de opiniões e posturas teórico-metodológicas desses professores universitários em exercício na docência.

A seguir as figuras 6 (seis) e 7 (sete) esclarecem a precisão do diálogo e a condução dos mesmos. Vejamos o que as estatísticas revelaram

**Figura 10**  
**Para conduzir com eficácia a gestão é preciso?**



**Fonte:** Instrumental de pesquisa (questão 7) (vide apêndice 2)

Nesse aspecto em específico, as competências gerenciais são traçadas segundo dois elementos principais, a caracterização da governamentalidade do tempo histórico-político e o domínio das relações interpessoais e intrapessoais que os gestores valorizam.

Para Salles & Villardi (2017) a capacidade de ação do gestor lhe permite lidar com a carga histórica da administração pública, que ainda apresenta reflexos nos processos de trabalho, na cultura e na estrutura das instituições públicas. Essa capacidade de ação do gestor envolve também lidar com a subjetividade dos servidores,

com a própria subjetividade, e com disputas políticas e de poder que engendram sua prática pedagógica.

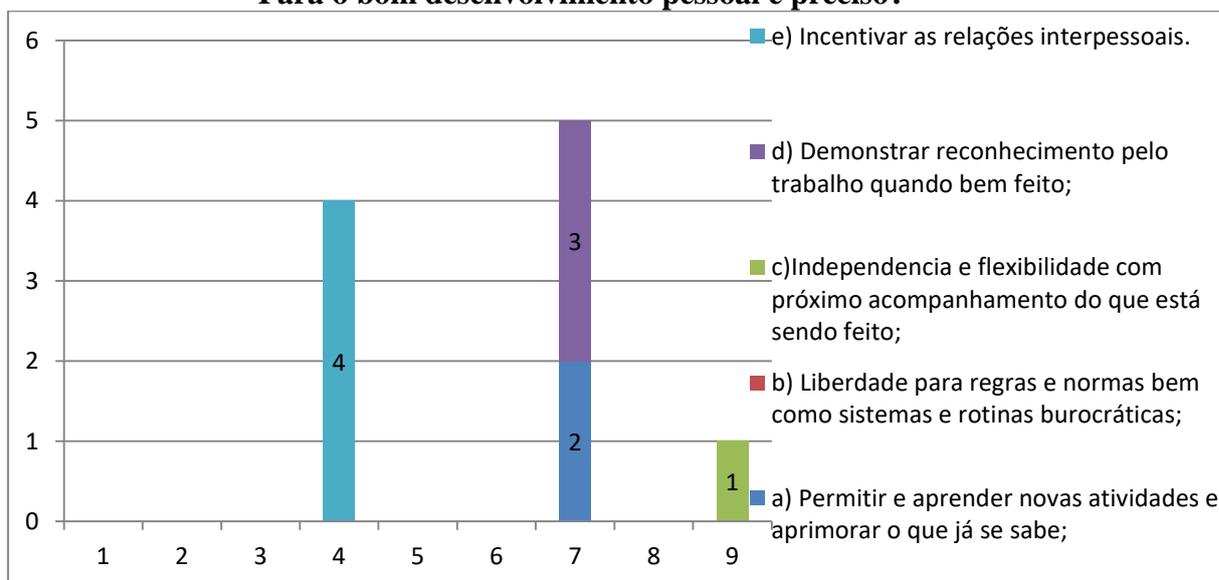
Nessa mesma perspectiva, segundo Salles & Villardi (2017) em estudo de caso relatando a experiência da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e as influências das competências gerenciais do serviço público nas práticas dos gestores no contexto dessas IFES, ilustra bem a aproximação com a necessidade de se repensar as relações informais que sustentam as competências organizacionais entre as IFES. As competências gerenciais são assim, caracterizadas pelos autores.

(...) a realidade da atividade gerencial é permeada por ambiguidade e repleta de dilemas, o que a torna fragmentada e intermitente devido à *intensa carga de trabalho, interrupções constantes e as diversas tarefas imprevistas que demandam decisões urgentes do gestor sobre a direção a tomar*. E essas decisões, muitas vezes baseadas em informações incompletas e imperfeitas, geram alta incerteza e intensas dinâmicas de poder e coalizão nas organizações. As decisões do gestor sofrem interferência dos pares, dos subordinados e de seus superiores, do ambiente interno e externo da organização e das características inerentes a cada indivíduo. Assim, as diferentes realidades das organizações exigem do gestor a capacidade de desenvolver competências gerenciais adequadas e integradas ao contexto para que ele possa gerar resultado para a organização. *Competência 1*: a necessidade de construção de consensos em torno de suas propostas para que sejam de fato implementadas; atitudes e propostas de acordo com as regras e jurisprudência em vigor; e resultados difíceis de monitorar e de mensurar. *Competência 2*: competência gerencial é a competência do gestor como um “criador de valor público”. Essa competência está associada à satisfação do cidadão, que não se relaciona necessariamente com lucro. A criação de valor na área pública implica um esforço da gestão para desenvolver competências que permitam ao gestor atuar em três esferas inter-relacionadas: estratégica, entorno político e operacional. (SALLES & VILLARDI, 2017, p. 466-477 *grifos nossos*)

Neste sentido, a capacidade de gerenciar as singularidades do espaço público em constante mutação é regida por inconstâncias, momentos de impreviões e que a capacidade de improviso necessita ser um valor atribuído à competência de gerir. A interpretação dos depoimentos induziu essa hermenêutica interpretativa. Todos os gestores da IFES reconhecem que a experiência acadêmica e na gestão, bem como as competências identificadas no dia a dia do gestor, foram levadas em consideração quando foram escolhidos para gerenciar, além da influência política que envolve a escolha do gestor, as atitudes no trabalho e a relação com os colegas. No caso da UFU, destacamos a importância de atribuir uma concepção de gestão e se ver dentro dela agindo de maneira democrática ou não, assumindo apenas o papel gerencial controlador

e burocrático, tais questionamentos levaram a essa avaliação intrapessoal e posteriormente a tipologização das ações em competências de ação na gestão universitária. A seguir vejamos como os entrevistados responderam quando indagados sobre a competência interpessoal na gestão.

**Figura 11**  
**Para o bom desenvolvimento pessoal é preciso?**



**Fonte:** Instrumental de pesquisa (questão 8) (vide apêndice 2)

Ao inserir o questionamento para as práticas gestoriais caracterizamos em tópicos as questões, e obtivemos com a clareza necessária que para haver eficácia na gestão do ensino é preciso em primeira instância aprender a reconhecer, validar e utilizar as contribuições alheias e após expressar-se de forma menos intensa e áspera, fazendo uso amplo de sua capacidade de comunicação com os professores do seu departamento, de maneira, a conduzir a gestão do trabalho docente com maior coerência e coesão interna seja nos momentos de reuniões ou fora delas, em momentos de convivência em sala de aula e em lugares dedicados aos espaços de eventos e seminários científicos. Por último, os gráficos apontaram que 40% dos gestores do ensino têm incentivado as relações pessoais para o bom desenvolvimento do trabalho, 30% acreditam que é preciso demonstrar reconhecimento pelo trabalho quando bem feito, 20% deles permitem o aprendizado de novas atividades para aprimorar o que já se sabe e 10% aceitam a independência e flexibilidade com próximo acompanhamento do que está sendo feito pelos professores de seu departamento.

Os fatores da personalidade humana interferem sobremaneira a competência emocional desses gestores de pessoas, assim, podemos refletir que:

Diante da complexidade do ser humano, que é um ser mutável e influenciado pelo meio, pode-se afirmar que o *gestor de pessoas* deve ser flexível e habilidoso para entender todas as perspectivas que influenciam no comportamento humano. A competência emocional completa o desenvolvimento da competência técnica para se obter qualidade de serviços no âmbito das organizações. O estudo das emoções nas organizações revela-se, dessa forma, uma perspectiva nova e importante a ser pesquisada com o intuito de analisar o grau de competência emocional dos integrantes da organização, analisando as aptidões emocionais pessoais e interpessoais (NUNES, 2015, p.14)

A gestão do trabalho docente aqui proclamada reconhece, todavia que a emancipação política dos trabalhadores necessita se voltar para o reconhecimento da livre personalidade humana, suas motivação e competência emocional. A flexibilidade emocional seria um fator preponderante para agir mediante os conflitos existentes na equipe de trabalho esse é o recorte teórico organizacional, no entanto, segundo o ponto de vista político-organizacional é fundamental que o gestor se posicione frente às concepções políticas da experiência discursiva do capitalismo emergente, seja no âmbito da gestão democrática ou da gestão tradicional conservadora.

As opções trazidas para serem assinaladas demonstram as concepções de trabalho que estão envolvidas em cada professor coordenador, os que por sua vez, tais respostas, sinalizam para a necessidade de elaboração de uma nova política de gestão de pessoas para as universidades federais brasileiras, assim, têm os estudos realizados por Souza & Kobiyama (2010), que são fundamentais para a compreensão da gestão universitária segundo a orientação das seguintes dimensões do trabalho: Dimensão Administrativa, Dimensão Acadêmica, Dimensão Humana, e Dimensão política e social.

Neste contexto, Souza & Kobiyama (2010) destaca que a dimensão administrativa refere-se à organização geral da universidade, suas estratégias, os sistemas de informações, a filosofia de gestão e o desenvolvimento de uma cultura de avaliação para as IFES. A dimensão acadêmica refere-se à organização das unidades e subunidades acadêmicas, o planejamento acadêmico, os sistemas acadêmicos, a filosofia de gestão acadêmica e a avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A dimensão humana refere-se ao desenvolvimento e à valorização dos docentes, dos

técnicos e dos estudantes para a garantia da dedicação, do dinamismo e da responsabilidade compatíveis com a dignidade acadêmica. Nesse sentido, ressaltam os autores que são fundamentais a preocupação permanente com a qualidade do corpo docente e do corpo técnico, e a qualidade de todas as demais atividades universitárias. Da mesma forma deve-se incentivar a criatividade e a inovação. E a dimensão política e social refere-se ao relacionamento e a aprendizagem com a sociedade/comunidade, o relacionamento com o governo, sindicatos e entidades estudantis e fundações de apoio e relacionamento com outros organismos e instituições nacionais e internacionais.

A complexidade das relações humanas, com foco aqui para a gestão de pessoas e as competências gestoriais, derivam da explicação marxista sobre o uso da dialética, fundamentada na problematização do princípio do direito humano em Karl Marx (2002), o qual encontrou o seu reconhecimento clássico nos chamados direitos gerais do homem, ele expôs ao senhor Bauer nos idos de 1840, observando a sua política liberal conservadora nos “Deutsch-Franzö-sische Annalen”, que esta livre personalidade humana e seu reconhecimento do indivíduo egoísta, burguês e do movimento desenfreado dos elementos materiais da burguesia do século XVIII levam a busca do incessante lucro. Nesse sentido a concessão de direitos humanos é bem ilustrada segundo o ponto de vista marxista de modo a reconhecer que esses direitos precisam ser inatos ao homem e não adquiridos mediante negociação.

Assim como o Estado antigo tinha por fundamento natural a escravidão, o *Estado moderno* tem como base natural da sociedade burguesa e o homem da sociedade burguesa, isso é, o homem independente, ligado ao homem somente pelo vínculo do interesse particular e da necessidade natural inconsciente, tanto a própria como a alheia. O Estado moderno reconhece esta sua base natural, enquanto tal, nos direitos gerais do homem. Todavia, ele não é o seu criador. Sendo como é, produto da sociedade burguesa, impelida por seu próprio desenvolvimento além dos velhos vínculos políticos, ele mesmo reconhece, por sua vez, seu lugar de nascimento e sua própria base mediante a proclamação dos direitos humanos. (MARX, Karl, 2002, p.74)

Os direitos humanos foram conquistados historicamente e na modernidade do Estado acabado trata-se de um apoderamento constitucionalizado, representativo e democrático em suas respectivas instâncias de decisão política. A crítica do autor aos *privilégios* tornou-se a essência da busca pela política na modernidade e assunto emoldurado na pós-modernidade. Por isso, que a gestão do trabalho docente dessa

pesquisa parte desse pressuposto teórico para descortinar os saberes da experiência de maneira a desconstruí-la e decompô-la o que a torna muito atual e pertinente.

Os gestores do ensino em suas instâncias de decisão política específica necessitam estar avisados e imbuídos da trajetória histórico-institucional para em seguida proporem a quebra de paradigmas ainda levemente impregnados nos discursos conservadoristas veiculados nas opiniões emitidas e nos discursos refletidos em cada questão abordada durante as entrevistas, o que compõe a afirmação em tese, por sua vez, em uma competência gerencial a ser adquirida.

Tendo em vista que a concepção de gestão democrática permeia as análises aqui abordadas, pode-se apreender, a forte tendência a manter relações interpessoais no ambiente de trabalho mais dinâmico e desafiador, sendo esse item um tópico específico de competência gerencial. A administração dos recursos humanos têm se apresentado como fator estratégico para o crescimento de resultados e alcance de objetivos no âmbito empresarial, haja vista, os desafios de adaptabilidade as mudanças ao novo modelo de gestão universitário regido por competências na gestão de pessoas e eficácia no empreendedorismo.

#### **4.2 A abordagem qualitativa na pesquisa educacional.**

Existiu no campo de pesquisa um confronto de perspectivas diferentes de entender o real e como ele se coloca para o pesquisador. A possibilidade qualitativa de investigação corresponde a concepções ontológicas e gnosiológicas específicas de se compreender e analisar a realidade educacional acadêmica. Assim, são dois os enfoques de pesquisa qualitativa que destacamos nessa pesquisa, quais sejam, o enfoque subjetivista-compreensivistas e os enfoques *crítico-participativos* com visão histórico-estrutural.

Desses dois enfoques mencionamos mais o segundo enfoque por expressar a dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer através de percepções, reflexão e intuição a realidade para transforma-la em processos contextuais e dinâmicos complexos. As características fundamentais do campo de investigação da pesquisa qualitativa teve por opção metodológica a investigação etnográfica no que diz respeito ao envolvimento na vida da própria comunidade acadêmica com todas as suas coisas essenciais e acidentais, os atos, as cerimônias, o âmbito cultural em seus

significados, por isso, a idéia de ‘contexto’ e ‘hábito’ foram elaborados enquanto fenômenos sociais qualitativos com a relevância quantificável.

Um dos grandes postulados da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas. A pesquisa de caráter histórico-estrutural, dialético, não ficou só na compreensão dos significados que surgiam de determinados pressupostos. Foi além de uma visão relativamente simples, superficial e estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais. (TRIVIÑOS, 1987, p.131)

Voltamos à atenção, assim como o autor, para o tratamento que foi trazido ao sujeito da pesquisa em seu vir a ser professor universitário. Neste sentido, a originalidade do problema da pesquisa é fator preponderante em suas dimensões e circunstâncias, a qual a revisão sistemática da literatura delimitou como marco referencial as reformas educacionais em tempo de crise no ensino superior.

As perguntas norteadoras da problematização da pesquisa não necessariamente seguiram sistematicamente o roteiro operacional, mas teve variações em adequação aos anseios dos sujeitos envolvidos na coleta de dados em atenção ao formulário de entrevista. As informações que se recolheram são interpretadas à luz das hipóteses levantadas a priori. O desenho da pesquisa qualitativa em estudos de casos histórico-organizacionais persegue os objetivos de natureza representativa das necessidades institucionais e com a possibilidade da natureza comparativa.

Para deixar claro o tratamento realizado na análise dos dados a visão esquemática utilizada e sugerida pela abordagem qualitativa é a da *técnica da triangulação*, que por sua vez, se esclarecem em seus sentidos e dimensões de esquematizar as anotações do campo de pesquisa.

## QUADRO 2

### A TÉCNICA DA TRIÂNGULAÇÃO (características)

<p><b>PROCESSOS E PRODUTOS CENTRADOS NO SUJEITO</b></p>	<p><b>ELEMENTOS PRODUZIDOS PELO SUJEITO</b></p>	<p><b>PROCESSOS E PRODUTOS ORIGINADOS PELA ESTRUTURA SÓCIO-ECONOMICA E CULTURAL DO MACRO ORGANISMO SOCIAL DO SUJEITO</b></p>
---	---	--

PERCEPÇÕES, ENTREVISTAS, QUESTIONÁRIOS, FORMAS VERBAIS, COMPORAMENTOS E AÇÕES: OBSERVAÇÃO LIVRE	AUTOBIOGRAFIAS, DIÁRIOS ÍNTIMOS, CONFISSÕES, CARTAS PESSOAIS, LIVROS, OBRAS DE ARTE, COMPOSIÇÕES MUSICAIS, FOTOGRAFIAS.	DOCUMENTOS INTERNOS E EXTERNOS, LEIS DECRETOS, PARECERES, RESOLUÇÕES, REGULAMENTOS, REGIMENTOS, MEMORANDOS, ATAS DE REUNIÕES POLÍTICAS DE AÇÕES, DIRETRIZES.
---	--	--

**Fonte:** In: TRIVIÑOS, Augusto, N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.(p.140)

As conversações individuais com professores pesquisadores apresentaram desdobramentos individuais com elevado poder de contestação aos modos de produção do capitalismo em suas forças de relações de meios de produção e de classe social, de modo que, a classe operária aqui retratada trouxe a dimensão oficial dos dados estatísticos do sistema universitário em vigor no processo de desenvolvimento da investigação. As observações das circunstâncias do trabalho tornaram-se detalhe vital de adequação a compreensão do todo das atividades desenvolvidas pelos professores.

Em termos de compreensão teórica os instrumentos escritos da pesquisa qualitativa, os questionários, apresentam as exigências de perguntas que formam um sistema que responde a *estratégia orientada por aspectos de informação que se complementam entre si* e que permitem uma representação abrangente do que se pretende conhecer pelo questionário, o questionário não conduz a resultados concretos, mas as informações que se integram e outras fontes desenvolvem um clima facilitador de informações indiretas como elementos significativos da fundamentação das respostas da pesquisa. (GONZÁLES REY 2005; p.52).

Os processos de construção da informação na pesquisa qualitativa orientada pela epistemologia qualitativa partiram do pressuposto básico amparado pela psicologia e pelas ciências sociais de que a legitimação do conhecimento é necessariamente processual e que o material empírico em seu sentido subjetivo representam modelos teóricos categorizados que permitiram uma representação da realidade estudada respeitando o seu princípio construtivo-interpretativo segundo a dialética do marxismo.

#### **4.2.1 A pesquisa qualitativa em educação e a construção de identidade docente institucional.**

É através do estudo de caso institucional aprofundado que se define a natureza e o papel da instituição em análise, de acordo com esse viés investigativo o estudo de caso histórico-organizacional da UFU abrange características culturais de um meio específico, que sem dúvida, evolui em suas relações políticas ora de apreciação, ou implementação de nova proposta pedagógica pós REUNI. É importante salientar a presença do estudo de caso mediante a observação e interação estruturada e também mediante uma análise prévia e situacional, de modo, a apreender em eventos específicos institucionalizados mediante lista de presença e chamadas online a ocorrência de certos rituais e cerimoniais de preparação para o trabalho<sup>95</sup> e/ou análise comportamental dos professores pesquisadores dos cursos de licenciatura. Existiu a possibilidade de estudar os sujeitos com a necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa, trata-se então de estudos multicase, como por exemplo, a divergência de opinião entre os professores licenciados da mesma instituição, mas em campus diferentes, o que revela aspectos físicos estruturais e evolução de matrículas, número de alunos em sala de aula totalmente diferentes um do outro, seja o relato de experiência de participação ou de evolução didática em sala de aula.

A pedagogia universitária e o processo de profissionalização do docente possuem desdobramentos teóricos pautados na mobilização de saberes construídos cotidianamente, os chamados, *saberes experienciais, associados à formação do professor mediante técnicas de ensino e pesquisa com ampla definição científica de avaliação da produtividade do professor feita pelos pares*, no entanto, a prática docente não se limita a uma única área de atuação e conhecimento e/ou técnica. Embora, o ensino dos conteúdos profissionais e didáticos do professor esteja sendo ressaltados no início e durante a prática docente e no exercício da docência institucional, faz-se necessário fortalecer os modelos de ensino dos conteúdos curriculares oficiais consolidados e após construir novos saberes a partir dos saberes experienciais trazidos pelas constatações comportamentais verificadas no processo de ensino e aprendizagem e

---

<sup>95</sup> Realização de cursos sobre “Docência Universitária” com convite a acompanhar os módulos mensalmente. Ver apostila em: <http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Material-de-Apoio.pdf>

relatadas nos cursos de formação continuada pedagógica universitária. (CARNEIRO2010; p.105).

A necessidade principal no processo de ensino, planejamento conteúdo-forma, haveria de ser constituído entre os professores universitários o repensar a realidade e os interesses práticos dos alunos articulados a busca de realização do ensino comprometido com as classes trabalhadoras como centro de suas preocupações. A relação social expressa no modo de produção capitalista pretende caracterizar através dos elementos constitutivo do conteúdo-forma da didática a transmissão do conhecimento sincronizado com o trabalho industrial e suas origens presentes nos meios educacionais, sobretudo, com a presença da *tecnologia educacional*. O método de trabalho historicamente comum e universal da manufatura produz a existência material e traz a origem dos procedimentos técnico-didáticos comum ao ensino de tudo e a todos<sup>96</sup>.

Esta compreensão da contradição social estabelecida no aprofundamento da relação pedagógica em sua *práxis* pode ser dada como um paradigma motivado por controvérsias que podem ser colocadas em duas dimensões para se estabelecer um paralelo entre alternativas de ensino. Entre eles podemos citar a *concepção bancária* e a *concepção libertadora* propostas por Paulo Freire (1979); (2000), na década de 80 de modo que o saber haveria de ser comunicado pelos alunos por meras incidências, pacientemente memorizado e repetido enquanto recipientes dóceis de depósitos distantes de diálogos críticos de um ato cognoscente. Também, compreendemos a contradição existente entre o *paradigma dominante* e o *paradigma emergente* definidos e fundamentado no pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2008); (1997), o qual, o conhecimento de acordo com o paradigma dominante deve ser um saber pronto, fechado em si mesmo, organizado e estruturados sequencialmente e deve ser transmitido em tópicos menores enquanto, que o paradigma emergente concebe o conhecimento como espaço conceitual onde alunos e professores constroem um saber novo, produto sempre contraditório de processos sociais, históricos, culturais e psicológicos.

O equívoco, quando se realiza a qualificação do professor, é pensar que o exercício dos processos de pesquisa transfere-se automaticamente para o ensino. A prática tem mostrado que o professor em formação não relaciona estes dois campos de suas atividades docentes nem os cursos e programas de pós-

---

<sup>96</sup> Proposta de Comênio (século XVI) em a Didática Magna. “ Expressa a mesma lógica que se está firmado no plano social, na forma emergente de produção da vida material; a presença de um método unificador do trabalho tendo em vista a racionalidade do processo, sua eficiência e eficácia se traduz numa proposição de método de ensino nas mesmas bases”. (MARTINS, 1996, p.80)

graduação preocupam-se com isso. A pós-graduação parte do pressuposto de que a produção do conhecimento se faz pela pesquisa e não pelo ensino. Para a realização do ensino não há formação adequada e os professores retomam o seu referencial histórico, ensinando da mesma forma como aprenderam, procurando ser “seguros”, definindo o conhecimento válido e os rituais prescritivos do ensino tradicional. (CUNHA 1996; p.122)

Retomemos a discussão sobre a dupla dimensão que o conhecimento do professor universitário assume, na coexistência da relação de ensino e aprendizagem, em dois momentos que se complementam na tríade *ensino, pesquisa* e *extensão*. O ensino e a pesquisa são prerrogativas do processo de ensino aprendizagem, e o ensino em sala de aula comum é o alicerce principal da assimilação do conteúdo em sala de aula e não deve ser deixada como atividade secundária, e sim, primária, conforme esclareceu o autor.

A recuperação dos princípios da atividade docente universitária aprofunda nessa análise ao sinalizar a possibilidade de construção de um conhecimento sistematizado pela equipe de professores universitários conscientes com essa ameaça equivocada de concepção de ensino. É fundamental que se tenha a coragem de identificar na prática concreta os pressupostos tradicionais que são reproduzidos nos saberes experienciais desses professores equivocados e distantes do esforço democratizante da contribuição da emancipação intelectual que move a profissionalização da docência.

A identidade profissional docente é expressa pela concentração da atenção que é dada na realização da qualificação do professor universitário no interior de sua instituição, em especial, a universidade pública brasileira, disponibiliza a direção didática de comunicação aos pares das iniciativas de capacitação em serviço em suas múltiplas facetas dialógicas seja em cursos presenciais ou à distância. Na nossa pesquisa, em específico, a UFU, foi possível identificar que grande parcela dos professores universitários, 60% deles sabem da existência da iniciativa institucional à capacitação e pouco se envolvem. Os relatos dos seus saberes experienciais demonstraram a preocupação dos sujeitos da pesquisa em participar, mas sinalizam as inúmeras dificuldades de tempo, prioridades em estar presente nos horários dos módulos de capacitação a profissionalização da docência universitária, dentre outros fatores alheios, o qual se analisou em estatísticas anteriores.

### **4.3 Os sujeitos da pesquisa, tipologias e as novas tendências de ser professor.**

A sustentação da prática docente não precisa ser invisível diante os alunos, os fundamentos dos caminhos percorridos durante o semestre das aulas humaniza a construção de identidades e principalmente coloca o sujeito da pesquisa a frente de qualquer e todo mecanismo de dimensão ética quando da inserção de docentes inexperientes de frente de adversidade de sala de aulas precárias e direcionamentos novos para os processos formativos no interior das instituições e no interior dos espaços públicos. E específico na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), os dados demonstraram a grande dificuldade de constar no planejamento dos processos formativos, inserido nos cursos de formação de professores, o conteúdo da ética na docência e sua relação teórica com a didática e a prática docente. Os assuntos da didática e da prática docente negam qualquer inculcação disciplinar e ideológico fora dessa epistemologia. A prática docente transformadora necessita ser conteúdo frequente do conteúdo do Curso Modular da Formação de Professores dentro da instituição e os professores capacitados para esse acolhimento e essa direção são aqueles que se identificam com a instância teórica inerentes ao ato de ensinar, quais sejam, aqueles professores que trabalham nos cursos de licenciatura e que estão há mais de 30 anos em exercício como professor titular e ainda na direção do Departamento de Metodologia do Ensino. As intenções do Curso de Capacitação foram aprovadas em resolução, pareceres e colegiados dos departamentos e desenvolvidas precariamente. O resultado dessa pesquisa têm contribuído para encontrar o grau e a intensidade da participação desses professores e os resultados e melhorias para a sua prática docente. O professor é quem responde de forma direta as dificuldades enfrentadas no uso de recursos didáticos antigos ou muito manipulados pelos alunos e danificados, também relatam os ambientes insalubres os quais desenvolviam sua pesquisa em laboratórios sem os equipamentos adequados ou que chegaram após o prazo do pedido. Outro aspecto muito ressaltado além das respostas acolhidas nessas vinte questões são os detalhes desenvolvidos no domínio do professor em determinado conteúdo comum a todos os cursos de licenciatura da Universidade em um momento de expansão de cursos e números de alunos como, por exemplo, ultrapassar a preocupação meramente formal e instrumental de três aspectos na vida do cidadão, como por exemplo, a valorização mais crítica do conhecimento? Julgamentos críticos e reflexivos sobre sua prática pedagógica e

inclusive sobre os seus pares? Os mecanismos que vão esclarecer melhor seriam esses adotados pela mediação da (Síncrese e Síntese).

**Síncrese:** mobilização do aluno para a construção do conhecimento mediante uma primeira leitura da prática social.

**Problematização:** identificação das questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e dos conhecimentos necessário ao seu equacionamento.

**Instrumentalização:** apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social.

**Catarse:** sistematização e expressão dos instrumentos culturais incorporados para entendimento mais profundo da prática social.

**Síntese:** compreensão da realidade sob uma nova perspectiva e assunção de posicionamentos e de atitudes de forma consciente. (FARIAS [et al] 2009, p. 48-49)

Os professores estão passando por essas fases de elaboração do seu conhecimento quando da sua elaboração antes de repassar para os seus alunos em sala de aula, ou seja, no planejamento em conjunto com o gestor do ensino e até mesmo com o pró-reitor de ensino. Todos esses pontos de análise trazidos pelas autoras se aplicam ao momento da disciplina do Estágio Docência tanto para os alunos do Curso de Graduação em especial os cursos de licenciatura na educação superior. Dentre esses cinco mecanismos caracterizarão cada um deles a começar pela a *Síncrese*, que significa a síntese do conteúdo que foi passado em sala de aula para o aluno, nem sempre o professor acredita que o aluno aprendeu a sugestão da *Síncrese*, consiste em rever o conteúdo no início da aula sobre o que o conteúdo tratado na aula anterior contribuiu e/ou como uma revisão de conteúdo para iniciar um novo conteúdo. A *problematização* consiste no aprofundamento teórico (do seu conteúdo específico independente da área de estudo, pode ser ciências exatas, ciências da saúde e ciências humanas). A *instrumentalização* são os recursos didáticos que o professor utiliza em sala de aula, apagador, lousa com e sem giz/pincel, livros cópias ou originais, retroprojeter, data show, cortinas, ar condicionado, filmes, livros. A *catarse* consiste na frustração do professor em ensinar em ambientes precários sem passar por essas etapas ou até mesmo ter que antecipar ou desistir dessas etapas por falta de recursos, de infraestrutura diversa, tais como, rachadura no teto, piso escorregadio, falta de rampa, água impotável, lanche, biblioteca, enfim. A *síntese* consiste em decidir reformar e trazer uma nova escola para que a construção do saber se consolide de maneira segura e satisfatória e com autorização para funcionar.

Os professores dos cursos de formação de professores relatam bem esse planejamento desconexo com a realidade social e bastante distante da realidade dos professores do ensino universitário. A educação vivencia hoje essa crise estrutural em seu contexto brasileiro, ao passar por essa experiência frustrante o professor se posiciona diferente e está capaz de pensar a organização e a gestão do trabalho docente destacando suas relações e os saberes da experiência vivenciados em três aspectos ‘ História de Vida’, ‘Formação’ e ‘Prática Pedagógica’.

Os três elementos – história de vida, formação e prática docente – embora não sejam únicos, são de suma relevância para a profissionalização do professor, em particular no que se refere à dimensão da profissionalidade necessária a uma educação emancipatória e ao papel desse sujeito como intelectual crítico. É, sobretudo, durante a formação e no exercício da docência que o professor sistematiza e consolida um conjunto de saberes que dão especificidade ao seu trabalho. Deste modo, para fechar a presente reflexão abordamos a docência como um trabalho que requer saberes especializados, importantes tanto na configuração identitária dos profissionais do ensino quanto no seu reconhecimento social. (FARIAS, I, M.S; SALES, J, O, C, B; BRAGA, M.M.S.C; FRANÇA, M.S.L.M; 2009; p.71)

A docência da prática começa pela formação pelo e no trabalho desde o início da docência, os estágios em sala de aula, em fase inicial, o trabalho no e pelo trabalho, a conciliação do trabalho, da teoria e da prática, o planejamento do ensino em seu momento de reflexão crítica e exatamente a dimensão do exercício da docência com a prática da sua profissionalização. A didática e os saberes da docência são assim predeterminados para os conteúdos do exercício dessa prática. O plano curricular e seus desdobramentos são conduzidos pelo conjunto de avanços e explicações científicas fora do contexto ou do tema mais debatido para reflexão e trazido para a escolha entre a área de concentração, quais sejam, ciências humanas, ciências exatas e ciências da saúde.

Os sujeitos da pesquisa estiverem trazendo as preocupações e as dificuldades do cotidiano da sala de aula da universidade e se perceberam bastante sobrecarregados em meio a uma nova diretriz pedagógica que a instituição resignificou e pouco comunicaram entre os professores e principalmente entre os gestores do ensino dos professores em exercício há mais de 30 anos. Essa pesquisa possibilitou conhecer mais de perto as angústias do professor e estabeleceu um roteiro de auto avaliação institucional que ainda não foi implementado nos último dez anos. A avaliação trouxe a possibilidade de trazer a reflexão do desempenho profissional.

O lócus de avaliação longe de ser demagógico é fundamental para a reciclagem dos conteúdos e das práticas desenvolvidas, cada professor estabeleceu pontos de assiduidade e pontualidade, realização das leituras e atividades solicitadas, participação dos debates e discussões promovidas, colaboração com os colegas e sistematização com a questão trabalhada em cada semestre. Com a pesquisa de campo aqui realizada é possível refletir sobre os avanços, as conquistas e as aprendizagens que foram significativas para o professor em especial e/ou as dificuldades, inquietações ou dúvidas que ainda persistem no fazer pedagógico. A prática do exame realizada acolheu aqueles professores considerados com grande potencial de adesão à novas propostas para o processo de ensino aprendizagem. Os questionários da pesquisa levado aos professores dos cursos de licenciatura possibilitaram a reflexão sequencial (técnica da anamnese) associação em reflexão da sua história de vida, formação e prática docente, isto é, trazer com objetividade a profissionalização da docência desenvolvida na última década.

As novas tendências de ser professor foram inventariadas, caracterizadas, sistematizadas, protagonizadas e visualizadas por professores de diferentes personalidades, desde os atolados em excesso de trabalho e rudes aos mais simpáticos que acolheram com serenidade e com uma postura crítico-reflexiva sobre a importância didática da pesquisa em situação de reciclagem para a formação de professores anunciadas pela gestão do trabalho docente na instituição.

Com essa preocupação os dados da pesquisa se expandiram e foram solicitadas para que as instituições de ensino superior do Estado de Minas Gerais fossem quantificadas de acordo com a concepção de ensino e de acordo com as mudanças processadas em sua Base Nacional Comum, ou seja, na necessidade crescente de discutir e implementar o novo Plano Nacional de Educação (PNE)-(2014-2024)<sup>97</sup>, o qual determina metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, tendo sua validade expirada, apenas nos anos de 2024.

Portanto, nas próximas linhas do capítulo seguinte esclareceremos como cada IFES mineira esteve conduzindo suas mudanças curriculares, atendendo desafios de inovações após essa mudança legal na política educacional que não deixa de modificar fortemente a política pedagógica.

---

<sup>97</sup> Ver: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova as diretrizes do Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências..

# CAPÍTULO V

## A EDUCAÇÃO COMPARADA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DAS IFES MINEIRAS

*Filho de brasileira veio de Portugal para o Brasil aos 17 anos, em busca de fortuna no último quarto do século XIX. O irmão mais velho, José Cupertino de Oliveira Pires, era juiz de direito em Viseu, mas Bernardo queria servir a Marinha, onde sonhava chegar a oficial. (...) Foi assim, que Bernardo Cupertino se tornou brasileiro. Bernardo Cupertino acabou por casar-se com Julieta, ligando-se assim aos Perfeitos. Dessa união nasceram oito filhos, educados com esmero e que prestaram serviços a Uberlândia (chamada ainda Uberabinha na época do casamento) para onde se mudaram. Esses filhos foram: José – meu pai- Maria, Joaquim, Leopoldo, Corina, Augusta, Deolinda e Nelson.*

*Julieta Cupertino<sup>98</sup> (1907-2007)*

### 5.1 A concepção de ensino dos professores nos cursos de licenciatura mineiros.

Os docentes para a educação superior em seus processos formativos precisam de alternativas pedagógicas para a formação dos futuros professores e essas alternativas, segundo Nóvoa & Amante (2015), esses processos formativos precisam, ser iniciados através de uma construção colaborativa, concentrada na apresentação de uma nova epistemologia para a pedagogia onde se pontua que a tendência de uma ideologia modernizante pode criar obstáculos para o desenvolvimento da profissão docente. Urge a necessidade de se colocar os professores no centro dos debates e dos questionamentos políticos do cenário brasileiro. Outro ponto em destaque para os autores é a tendência epistemológica para o estudo na formação de professores mediante o chamado para que a autonomia pedagógica se exerça com mais liberdade.

As transformações recentes nas políticas educacionais são incapazes de interferir na autonomia pedagógica do professor quando ele simplesmente consegue aderir ao que o planejamento institucional propõe em suas especificidades. O momento do planejamento é permeado de um contínuo incessante de intersecções simultâneas que estão fora do calendário letivo. O que os professores têm em mãos para continuar o trabalho? Essas são as perguntas que nortearam o começo da sessão de trabalho para a formação de professores. O Projeto- Político- Pedagógico (P.P.P) institucional é o que

---

<sup>98</sup> Historicização do triângulo mineiro: Ver: CUPERTINO, Julieta (1907). *Chego aos 100 anos de bem com a vida: das viagens a cavalo à navegação virtual*. Levantamento histórico Isolina Guimarães Cupertino de Salles. Cupertino de Salles. Rio de Janeiro Editor Revan, 2007.

normatiza o ato de organização da didática do professor no ensino superior, apenas alguns IFES em análise preconizam a existência desse documento com a seriedade devida. O PPP das IFES quando é executado sem a consulta prévia do gestor do departamento, traz certo desconforto pedagógico para a construção coletiva do trabalho docente. É preciso a iniciação com o diagnóstico da realidade educacional e após a definição de quais etapas que a atividade de ensino percorrerá. (FARIAS ...[et. al] 2009, p.111)

A evolução da docência em Minas Gerais no ensino superior representa um desafio e um esforço institucional muito grande para a melhoria da qualidade e do conjunto de investigação dessa pesquisa. Foram levantados os dados pedagógicos disponibilizados em cada IFES em estudo, quais sejam, Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Lavras (UFLA); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) ; e por último a Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), com exceção dessa última em que o pró-reitor de graduação não esteve disponível para passar as informações e não autorizou a entrevista, devido ao longo tempo de greve que estendeu-se durante mais de 60 dias no decorrer do 2º semestre do ano de 2015 e que se prolongou no início do ano de 2016.

A atividade de planejar o ensino não é uma atividade neutra e fora de um significado epistemológico, a manutenção do senso comum é inexistente conforme situa Cunha (2015). O significado pedagógico da prática de ensinar não altera a estratégia usual, convencional e informal de submissão ou resistência às mudanças no cenário educacional do século XXI. O esforço da qualidade educacional precisa ser democrático no alcance das camadas populares e na erradicação no analfabetismo.

A investigação da gestão do trabalho docente nos cursos de licenciatura mineiros esteve pautada na premissa da abordagem qualitativa com o objetivo de comparar o ensino que é trazido para cada uma das IFES. A necessidade do emprego da educação comparada se justifica da seguinte maneira.

Uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada pode consumir uma síntese de contributos anteriores e dar sentido aos processos educacionais, elucidando, nomeadamente, sobre as relações espaciais, as interdependências com outros sectores da sociedade, a situação e as implicações da evolução histórica, as possibilidades e exigências tecnológicas, a dimensão da consciência e da mobilização ideológica, cruzando dados e metodologias no

propósito de, por exemplo, localizar aspectos condicionantes ou determinantes, centros e periferias, fluxos de relações ou conflitos, homogeneidades ou heterogeneidades, permanências ou mudanças, protagonismos ou resistências na tentativa de saber as razões explícitas e as implícitas das políticas, a consistência das vontades, o alcance do realizado e o significado do não cumprido (FERREIRA 2008, p. 124)

Os itens analisados vão desde os recursos didáticos utilizados com mais frequência até ao interesse da organização dos gestores (coordenadores de cursos) em planejar em conjunto com esses professores. Observaram-se os dados online respondidos pelos professores que aderiram a pesquisa nas IFES, constatados online, quais sejam, UFMG, UFOP, UFV, UFJF e UFLA, todas essas instituições públicas estiveram desenvolvendo projetos e programas institucionalizados e de demanda governamental estipulados pelo REUNI (Programa de Reestruturação da Universidade), esse mesmo projeto foi em 2007 aprovado no Senado e essas cinco universidades aderiram de diferentes maneiras, em muitas a resistência foi grande manifestadas através de greves e mobilizações constantes entre os três segmentos docentes, discentes e técnico-administrativos, devido a ausência de esclarecimentos sobre o que é expansão do ensino no interior de cidades e em regiões metropolitanas. Dentre esses seis instituições analisadas apenas uma não aderiu o REUNI e outras duas aderiram mais com restrições quanto a implementação de reformas e construção de prédios novos, pois são parte da conservação do patrimônio histórico da região da cidade e do Estado de Minas Gerais os prédios que estão dentro dos Campus, como por exemplo, a UFMG e a UFOP. O aspecto da infraestrutura física dessas seis IFES mineiras esteve como prioridade de pesquisa, pois interferem sobremaneira na prática do ensino, portanto foi o que mais afetou o desenvolvimento dessas IFES analisados nessa década. As regiões registradas nessa pesquisa estão contidas nessa ilustração a seguir: Vejamos mais detalhadamente a região do triângulo mineiro e sul de minas devido o predomínio de IFES:



Fonte: <http://ecosdoturismo.com.br/um-texto-sobre-belo-horizonte-ou-simplesmente-bh/>

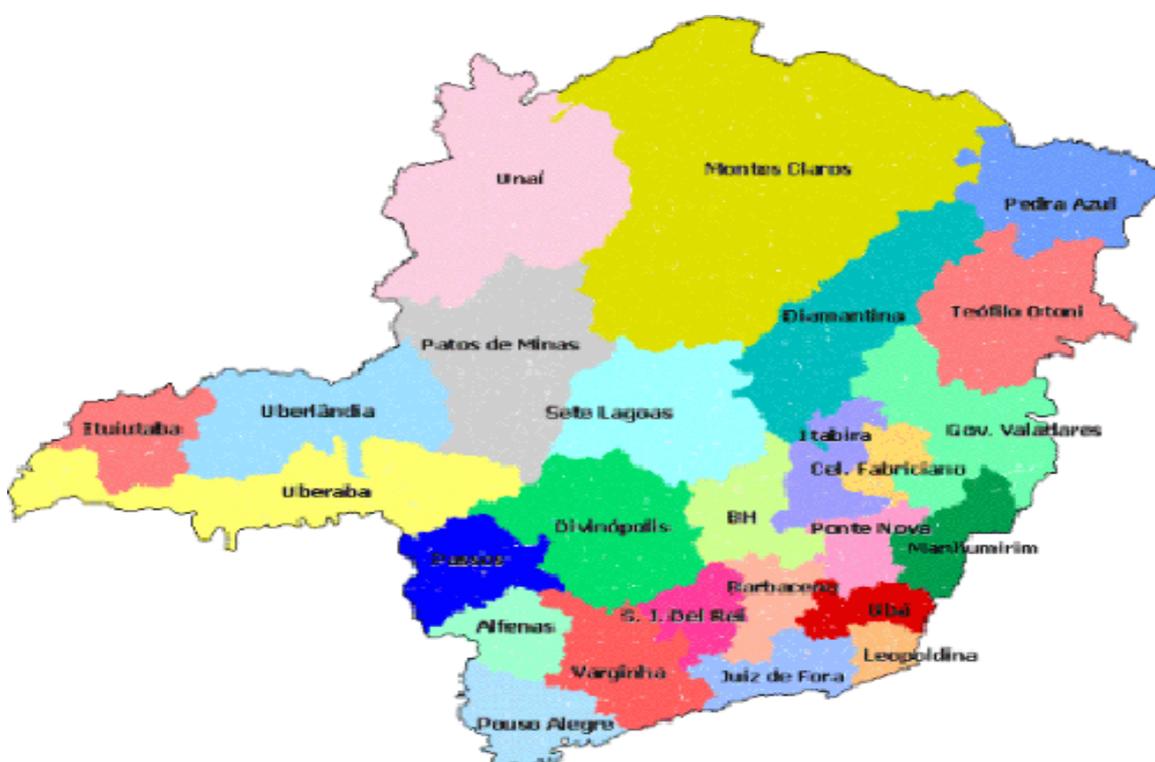
A ilustração explica que em cada região do Estado de Minas Gerais está contida uma universidade pública que acolhe as demandas científicas de produção e construção do conhecimento, com exceção da região do Jequitinhonha, Noroeste e Rio Doce, que por sua vez, acolhem a gestão do trabalho docente em torno de uma política e de uma sustentabilidade socioambiental mais coerente para o crescimento e o desenvolvimento do nosso país.

Neste sentido, a viabilidade da pesquisa trouxe que cada região adotou o projeto da Secretaria de Ensino Superior (SESU/MEC), aprovado através do REUNI (Programa de Reestruturação das Universidades Públicas Brasileiras), e a gestão e ou/a organização do trabalho docente sofreu impactos didático-curriculares sem precedentes na história científico-acadêmico, como por exemplo, a falta de recursos e a implementação de um crescimento desordenado que se desenvolveu à custa da exploração de mão-de-obra barata, ou seja, de exploração da mais-valia relativa e da mais-valia absoluta, não possibilitando o acesso as regiões mais carentes o estudo em instituições públicas de ensino superior, o crescimento das escolas tecnológicas é um exemplo candente desse crescimento desenfreado. Sendo assim, temos a seguir a caracterização teórico-conceitual dessas instituições públicas de ensino superior as (IFES) como instituições

mantenedoras dessa expansão, aí residem toda a fundamentação teórico-crítica segundo a abordagem da educação comparada na pesquisa.

### 5.1.2 Sobre a UFMG e a UFOP.

A concepção de ensino da universidade pública brasileira esteve voltada ao desenvolvimento econômico das regiões e principalmente ao desenvolvimento das cidades em que estão alojadas essas duas instituições. Ambas as instituições atendem uma região específica de Minas Gerais e esteve acolhendo a historicidade e cultura em que cada região se localiza. As três cidades de Belo Horizonte, Ouro Preto e Mariana são referências em pesquisa educacionais direcionadas para a formação docente quando da especificação teórico-conceitual da metodologia de ensino da pesquisa qualitativa com grande preservação do patrimônio histórico cultural brasileiro. Em cada ponto em destaque existem essas duas IFES com grande aproximação geográfica, as quais disponibilizaram a informação de não adesão a nenhuma mudança de infraestrutura estipulada pelo REUNI, no entanto, essas duas instituições federais de ensino superior continuam vivas e produzindo as pesquisas educacionais com bastante intensidade e prosperidade.



Fonte: <http://ecosdoturismo.com.br/um-texto-sobre-belo-horizonte-ou-simplesmente-bh/>

Os grandes centros urbanos e as metrópoles mineiras no século XXI possuem essas duas universidades de grande porte localizadas no centro-sul da região de Minas Gerais e são as duas mais antigas a que se tem o registro até o presente momento. Essas duas instituições de grande porte iniciaram-se interligadas a grandes projetos inovadores que contam a história da evolução econômica da cidade em seus registros históricos e oficiais que estão guardados a sete chaves nos museus, o documento mais manuseado e por mim encontrado para utilização e registro dessas informações encontram-se nos anais históricos disponibilizados no Brasil do século XVIII<sup>99</sup>.

Nos documentos a que se tem o registro da história das duas universidades consta a grande aproximação não apenas geográfica mais também a aproximação temática da composição curricular entre as Faculdades de Educação, as quais ocupam a área de pesquisa em Metodologia de Ensino e Fundamentos da Educação em um Campus específico na cidade vizinha, chamada de Mariana, com execução e administração pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação da UFOP instalada na cidade sede de Ouro Preto.

Já a UFMG traz outro formato pedagógico curricular para a formação de professores vislumbrando a pesquisa inserida no projeto político pedagógico de cunho mais pragmático e engessado<sup>100</sup> tendo a sua última reformulação curricular no ano de 2002, demonstrando certo atraso na adesão as novas reformulações político-curriculares estipuladas pelo Ministério da Educação/MEC/SESu. (MARQUES & PEREIRA; 2002).

A localização estatística da quantidade em específico de ‘universidades’ públicas federais que desenvolvem o registro de seus dados oficiais na base pedagógico curricular nacional com a diferenciação de autarquias versus a localização regional entre capitais e cidades do interior, onde se instalam com seus respectivos tipos e abrangência, no Estado de Minas Gerais, constam no último Censo da educação Superior disponibilizando os dados do ano de 2015. Vejamos os dados da tabela a seguir:

---

<sup>99</sup> Ver em: Casa de Vereança de Mariana: 300 anos de história da Câmara Municipal/Cláudia Maria das Graças Chaves, *Maria do Carmo Pires*, Sônia Maria Magalhães. (orgs). Ouro Preto: EDUFOP/PPGHIS, 2012.

<sup>100</sup> Ver em: MARQUES, Carlos Alberto & PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, Nº 78, abril. 2002

**Tabela 10****Censo da Educação Superior 2015**

Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior

<b>Brasil</b>	2.364	846	1.518	<b>195</b>	<b>86</b>	<b>109</b>	149	60	89	1.980	670	1.310	40	30	10		
<b>Minas Gerais</b>			302	50	252	<b>22</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	18	5	13	256	39	217	6	2	4
<b>Pública</b>			22	6	16	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	.	.	.	3	2	1	6	2	4
<b>Federal</b>			17	3	14	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	.	.	.	.	.	.	6	2	4
<b>Estadual</b>			4	3	1	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	.	.	.	2	2	.	.	.	.
<b>Municipal</b>			1	.	1	.	.	.	.	.	.	1	.	1	.	.	.
<b>Privada</b>			280	44	236	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	18	5	13	253	37	216	.	.	.

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

Esses dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) permitem chegarmos à orientação quali-quantitativa de que o Brasil possui um total de 195 universidades públicas federais em território nacional, de modo que dessas 195, 86 delas estão distribuídas nas capitais do nosso país e outras 109 universidades públicas federais estão localizadas em cidade do interior do país dependente da administração de diferentes autarquias, sejam elas públicas, federais, estaduais, municipais e privada, o que denota a grande dificuldade socioeconômica de desenvolvimento científico tecnológico e propagação do saber nas universidades públicas localizadas nas regiões com pouco índice populacional, por exemplo, ou em cidades interioranas.

Também, podemos inferir ao que o (INEP) disponibilizou em suas pesquisas que em específico no Estado de Minas Gerais temos o total de 22 universidades públicas federais cadastradas no sistema, sendo que desse quantitativo total, somam-se apenas 13 universidades públicas, 11 universidades de autarquia federal, 2 de autarquia estadual e nenhuma de autarquia municipal e 9 de autarquia privada.

Podemos abstrair com mais clareza da tabela 7, que o Censo da Educação Superior do ano de 2015, disponibilizou em específico sobre o Estado de Minas Gerais que existem hoje apenas 1 instituição federal de ensino superior pública, ou seja 1 (IFES) na capital do Estado de Minas Gerais e outras 10 (IFES) estão no interior do Estado de Minas Gerais. Dentre as 10 (IFES) cadastradas, 1 delas é de autarquia estadual e 7 de autarquia privada, portanto, nesse projeto de pesquisa a que constatamos os dados temos que a participação da UFU, UFOP, UFMG, UFV, UFJF, UFLA, são todas de autarquia federal, são públicas e se encontram registradas no último Censo Educacional a que se têm conhecimento, no entanto, poucos são os dados de evasão, permanência, aprovação, reprovação dos  *cursos de licenciatura cadastrados*, por isso, a necessidade de se discutir essa temática em tese é urgente.

A tese defende a investigação principalmente da veracidade quantitativa/localização dos registros do Censo Educacional do Estado de Minas Gerais dessas 7 IFES, e a sua validade político-pedagógica nesses termos. Compreendeu-se quando no acesso aos dados disponibilizados no portal, que o cadastro das licenciaturas é bem pequeno, são geralmente cadastrados os cursos de Bacharelado em Direito, Bacharelado em Medicina, Bacharelado em Engenharia e muito incipiente o registro dos dados estatísticos dos cursos de Licenciatura no contexto da universidade pública brasileira.

O ensino e as suas relações são aqui evidenciados enquanto potencial máximo de avaliação institucional, quando consideramos o número de matrículas, o número de evasão e repetência e/ou o número de aprovação nos cursos de graduação em determinada universidade. A universidade pública brasileira tem assentado onde a sua concepção de didática como campo de estudo e disciplina pedagógica obrigatória aos cursos de formação de professores? Quais são os processos formativos para a educação superior? Quando a profissão professor será privilegiada como escolha profissional no século XXI? A desmistificação da profissão professor requer a seguinte pergunta, para quê ser professor? Quais as dimensões crítico-social assumidas pela profissão? Quais os riscos assumidos pela escolha de construir um novo imaginário social institucional?

Essas questões permeiam, ou deveriam permear as reflexões em torno da construção do Projeto Político Pedagógico (P.P.P), o qual, possui o objetivo de caracterização da realidade pedagógica institucional traduzindo assim a sua identidade social, as suas particularidades específicas de infra estrutura e localização, assim como, os reflexos de ensino e aprendizagem considerados adequados ou exitosos por terem ocorrido em ambiente de grande precariedade, o que é de suma importância notificar e quantificar.

Repensar a democratização do ensino, nesse contexto, é antes de tudo repensar na precarização curricular a que se têm passado todas as IFES mineiras desde a implementação de um novo olhar sistemático para o antigo documento norteador dessa temática, isto é, o antigo Parâmetro Curricular Nacional (PCNs)<sup>101</sup>, tal documento coloca a necessidade em pauta de trazer a discussão pedagógica para a comunidade universitária além de pontuar o sentido da profissão docente e os rumos pedagógicos da profissão na modernidade, além da deliberação política de implementar um novo parâmetro curricular para os cursos de licenciatura decorrente da aprovação do Parecer CNE/CP nº3/2007 aprovado em 17 de abril de 2007; o qual, discute sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Art. 22. Os cursos de *formação de professores*, que se encontram em funcionamento, deverão se *adaptar* a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação. (BRASIL/2017 *grifos nossos*)<sup>102</sup>

As perspectivas sociais em seus interesses conflitantes estão permanentemente permeando as discussões pedagógico-curriculares, como por exemplo, a significativa

---

<sup>101</sup> Ver subsídio político-pedagógico mediante Parecer CNE/CP nº 2/2015 aprovado em 9 de junho de 2015; estabelece diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Também, **o parecer CNE/CP nº 10/2017, aprovado em 10 de maio de 2017**; que estabelece por sua vez, Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nessa mesma direção a **Resolução CNE/CP, nº 1, de 09 de agosto de 2017**; isto é, altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>

<sup>102</sup> Resolução CNE/CP/2017. Diário Oficial da União, Brasília. 10 de agosto de 2017. Seção 1, p.26.

alteração nos conteúdos curriculares quando da incorporação do eixo eurocêntrico dos estudos afro-brasileiros e indígenas, pautados na Lei 10.639/2003, e 11.645/2008.

No caso identificado na UFOP, essas temáticas são desenvolvidas como disciplinas teóricas e permeiam os últimos anos dos cursos de licenciatura, como disciplinas optativas, mas não constam como obrigatoriedade de matrícula para os alunos da graduação, e também, não consta no P.P. P da instituição essa obrigatoriedade.

Na UFMG, o principal documento norteador constitucional do conteúdo pedagógico é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sob o formato de conteúdo de disciplina eletiva, nos cursos de graduação das ciências humanas. O Projeto Político Pedagógico não é refletido nos cursos de graduação separadamente, a instituição possui apenas um projeto político pedagógico e que hoje encontra-se em reformulação. Salientamos a importância de que o conhecimento da cultura local conduz a autonomia didático pedagógica curricular de modo a influenciar a proposta de trabalho do ensino frente a realidade dos estudantes. (CÂNDIDO & GENTILINI 2017, p. 323-336).

Ambas as instituições estão em processo de atualização pedagógico-curricular de seus Projetos Políticos Pedagógicos e sinalizaram a importância de apenas incorporar as temáticas sobre formação inicial para os professores em exercício nos cursos de graduação apenas dos cursos de licenciatura os conteúdos fundamentais da pedagogia universitária, didática e planejamento curricular, didática e estudos da cultura afro-brasileira e indígena, os quais estão presentes apenas nos cursos de ciências humanas, tais como, Pedagogia, Letras, Artes Visuais, Artes Plásticas, Música, História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia como eixo formativo da Base Nacional Curricular, e não como conteúdo do Plano de Ensino dos professores e/ou do seu Departamento.

As concepções curriculares são pensadas da seguinte maneira:

Defendemos que o documento final da Base Curricular comum Nacional não deve ser a única referência. É preciso, tanto em sua construção quanto em sua implementação, *ouvir o que os professores, estudantes e comunidade*, pensam desse processo. Nesse sentido, torna-se absolutamente necessário pensar num Projeto Político Pedagógico que possa dialogar com a Base Curricular e suas possíveis inovações, garantindo o direito e a valorização da intervenção de todos nessa construção que fundamenta a educação nacional. (CÂNDIDO & GENTILINI 2017, p. 325 *grifos nossos*)

O primeiro passo para a construção do Projeto Político Pedagógico nas IFES mineiras começa pelo diálogo em massa da comunidade universitária, que após a reflexão do que a sala de aula necessita, e/ou o que a infra estrutura física trouxe, foi possível constatar quais as dificuldades encontradas ao planejar o conteúdo de maneira mais crítico-reflexiva para que atinja o aspecto cognitivo do aluno em sua realidade específica, de modo que, haveria de ser esse o passo inicial, o que antecipa a sua implementação sem equívocos.

Na região do sul de Minas, foco de análise da pesquisa, ainda coexistem muitos descendentes indígenas e migrantes quilombolas da época do Descobrimento do Brasil devido, a antiguidade histórica da cidade, a tônica do conteúdo da cultura indígena, seus hábitos e costumes, assim como a influência da educação indígena é o que justifica outra matriz curricular para os cursos de licenciatura da UFOP e da UFMG, com suas especificidades, no entanto, a adesão a reformulação tem sido diferenciada nessas duas instituições.

Portanto, mostrou-se bem presente essa disciplina no decorrer dos estudos da área de ciências humanas e também durante o diálogo estabelecido com a instituição nos últimos dois anos. O que os professores dessas duas instituições têm pensado sobre o documento Referência é que não têm trazido muitas modificações para a prática docente em sala de aula, no que diz respeito à carga horária e atividades complementares para os cursos de licenciatura, no entanto, as modificações se desenvolveram nos últimos dez anos mais no aspecto temático dos conteúdos a serem explorados em sala de aula, como por exemplo, a introdução de um curso de graduação sobre educação para o campo (ensino rural), e a introdução da temática disciplinar, como matéria de estudo a educação indígena (preservação do patrimônio histórico-cultural).

Esses dois conteúdos são tônicas das disciplinas novas contidas no planejamento curricular na atualidade, devido à obrigatoriedade legal implementada no ano de 2003, no entanto, sua implementação foi normatizada enquanto conteúdo didático pedagógico em composição ao plano curricular institucional/plano de ensino do professor, apenas no ano de 2008 o conteúdo é composição na Base Curricular dos cursos de licenciatura da UFMG, de modo que, na UFOP, esses conteúdos são há muito explorados em seus plano de curso como específico *ao curso de licenciatura em Pedagogia*.

Registra-se a demora em aderir à reformulação curricular nesses dois conteúdos curriculares em específico, além do Projeto Político-Pedagógico institucional não prever a necessidade de sua implementação nos cursos de formação de professores, o que têm sido alvo de pesquisas que fomentam essa temática curricular em sua transversalidade para todos os cursos de licenciatura. (GOMES, 2003, p.167-182)

### **5.1.3 Sobre a UFV, a UFJF e a UFLA.**

É possível visualizar a relevância da gestão por competências ao buscar alinhar a gestão de recursos humanos às estratégias organizacionais, ao mesmo tempo em que representa um desafio para as organizações públicas na atualidade em inserir no planejamento institucional das Instituições Federais do Estado de Minas Gerais, ou seja, IFES mineiras, com vistas, a consolidar o planejamento estratégico curricular, de integração dos conteúdos preservando *a transversalidade* da temática cultural dos afrodescendentes e indígenas, enquanto fundamento central do planejamento curricular.

Outro aspecto relevante consiste na possibilidade de constar no documento pedagógico-curricular, isto é, o projeto político pedagógico das IFES mineiras os cursos periódicos de formação continuada e/ou em serviço entre os professores universitários com participação obrigatória daqueles professores que ministram aulas nos cursos de licenciatura e também a inclusão de cursar mais de um curso de licenciatura valorizando a carga horária de estágio da primeira licenciatura cursada. São questões em constante discussão e que possuem um prazo para o cumprimento de suas prerrogativas legais, segundo o que estipula a Secretaria de Educação Superior e o Ministério da Educação SESu /MEC, na Resolução CNE/CP/2017. Tendo em vista, a adesão muito pequena da participação dos professores aos cursos de capacitação promovidos pelos departamentos analisados, a consolidação na elaboração desse documento norteador, isto é, o P.P.P, seria o instrumental teórico principal para fundamentar a prática dos cursos de capacitação destinado aos cursos de formação de professores nas IFES mineiras. Portanto, são dois os eixos prioritários de renovação para constar na reelaboração do documento norteador político-pedagógico em específico de alteração para os cursos de formação de professores, ou seja, os cursos de licenciaturas.

Neste contexto de modificações político-pedagógicas exigido, precisamos apreender que os processos formativos para a educação superior, são preconizados por Veiga (2010), Leitinho (2010), Dias (2010) e Carneiro (2010), como alternativas pedagógicas para a construção do processo de formação, sendo peculiar ao

desenvolvimento do trabalho acadêmico em sua auto formação de professores e com o respeito aos saberes experienciais no trabalho docente. As inquietações apresentadas sinalizaram sobre a importância de se discutir sobre a natureza e especificidade da formação profissional docente e mais especificamente sua dimensão pedagógica, estruturas organizacionais e práticas que vão sendo desenvolvidas no diferentes programas formativos solicitados pelas políticas educacionais em âmbito governamental. Neste contexto, a existência de uma política explícita de formação docente repercute em certa obrigatoriedade e estímulo ao saber técnico conforme se observa nas últimas décadas.

O traço do tecnicismo pedagógico<sup>103</sup> ignora os saberes da experiência e outros tantos saberes consolidados em ações formativas em grupos majoritários e de reflexão coletiva. Haja vista, que o saber veiculado nessas IFES mineiras, em específico UFV, UFJF e UFLA, descuidaram de trazer a adesão à formação acadêmico nos moldes emancipatórios das vivências e experiências construídas em conjunto com o aluno, ao invés disso, imprimiram a tecnicidade ao trabalho pedagógico ressaltando a arte da execução de fazer algo mecânico não natural ao processo de ensinar. As técnicas são aqui conceituadas como meros artifícios que interpõem a relação professor-aluno, levando a responsabilização de uma intencionalidade pedagógica autoritária e sem sentido, o que por sua vez, se sobrepõe a relação humana como tendência do otimismo pedagógico. Essas inquietações não são apenas teorizações pedagógicas, mas se fazem presentes nas práticas dos professores universitários. Reafirmamos que as técnicas de ensino são predominantemente mecânicas, na qual, Comênio (1978) foi seu precursor tácito.

Sendo a técnica supervalorizada no âmbito do tecnicismo, acabou dimensionando o ensino numa *perspectiva alienante*: certos elementos componentes do processo pedagógico passaram a ser subordinados à dimensão técnica; a relação pedagógica torna-se descentrada do que a constrói fundamentalmente, isto é, o professor e o aluno. A técnica de ensino, nesse âmbito, deixa de ser um elemento interposto entre ambos com uma função mediadora, e acaba, no mínimo substituindo o lugar do professor, se não de fato, pelo menos simbolicamente. Dessa forma, em se tornando o componente principal, a técnica de ensino ocupa pedestal dos processos pedagógico e subjuga a todos, professores e alunos, e a tudo que compõe tal processo. (ARAÚJO, 1991, p.19)

---

<sup>103</sup> A etimologia da palavra *técnica* entre os gregos significa arte, habilidade. Segundo o dicionário a versão Aurélio, técnica é um conjunto de processos de uma arte, ou uma maneira ou habilidade especial de executar ou fazer algo, ela designa sempre uma atividade prática, diferentemente da ação de compreender. Formulação teórica altamente analisada no campo educacional na década de 70 no Brasil.

Essa crítica ao tecnicismo é semelhante à crítica político-ideológica que a sociedade capitalista costuma emoldurar para a vida em sociedade, regendo o que ser e o que fazer e o que pensar. O processo pedagógico ao dispersar a atividade educativa dotada de conceito social transpõe os limites do conteúdo restrito da aula técnica e questiona determinada situação, fato, fenômeno e idéia, a partir de alternativas que levem à compreensão do problema em si, de suas implicações e de possíveis caminhos a serem traçados para a sua solução. (BOURDIEU, 1989; 1997; 2004; 2014)

Embora, essa crítica permaneça, o mais importante consiste em superar o exercício intelectualizado da atividade docente que ainda não inclui o acesso ao imaginário social de nossas representações sociais e de nossos costumes como elementos centrais de nossas práticas educativas. A composição teórico-curricular da modernidade possui esse chamado de reencontro ao princípio da composição da produção do conhecimento com entrelaçamento constante ao conceito do antigo fenômeno do tecnicismo, da tecnologia, do desenvolvimento, da modernização, do método, do processo, da metodologia simbólica e imaginária e da formação em serviço e/ou continuada de planejamento. A questão de saber o que é preciso ensinar, a quem e como, traduzem a falta constante de revisão de um Projeto Político Pedagógico mais emancipatório para cada departamento correspondendo suas áreas de pesquisa e ensino. A sedução as amarras do tecnicismo pedagógico pairam sobre o ambiente do projeto institucional da UFJF<sup>104</sup> e UFV<sup>105</sup> (segundo as últimas atualizações conceituais dos documentos que vão desde atualização de dados a autorização de funcionamento de alguns cursos de licenciatura), o que por sua vez, influenciou sobremaneira na concepção de ensino dos professores dos cursos de licenciatura, traçando finalidades imprecisas e decisões tradicionais sobre como ensinar. A atmosfera comportamental institucional deixou claro que as finalidades educativas atendem em última instância os fins mais pragmáticos possíveis para a qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Precisa ser possível que usar o *retroprojektor* não signifique ser rotulado de tecnicista, ou que realizar o *estudo dirigido* sem uma planilha do professor exposta no quadro negro o define como o melhor de todos ou que seja possível direcionar a *aula expositiva* sem ser

---

<sup>104</sup> Alteração aprovada mediante Parecer CNE/CES Nº: 179/2011; para credenciamento da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, com sede no Município de Juiz de Fora, Estado de Minas Gerais.

<sup>105</sup> Consultar em: RAMOS, Marcony de Paulo; POZ, William R.D & CARVALHO, Alessandro Sales. Análise das possibilidades de transformação de referencial e atualização de coordenadas estimadas pelo P.P.P. In: *Boletim de Ciências Geodésicas*, Curitiba. Vol.22 nº 3 (julho/set). 2016. P.389-404.

tradicional demais. *É sempre significativo para o processo pedagógico concreto que as técnicas de ensino não obscureçam ou não enevoem a necessária intersubjetividade entre professor e aluno e entre os próprios alunos em virtude do que os reúne em uma data instituição.* (ARAÚJO; 1991, p.26)

A intencionalidade do documento referencial institucional que fundamenta a prática pedagógica universitária necessita atender aos pré-requisitos gerais de compatibilidade, quais sejam, um ensino, dinâmico, inovador, criativo, motivacional, estimulante, empregados exclusivamente em atendimento auxiliar da transmissão do conhecimento científico. É fundamental que a linguagem do professor busque a necessidade urgente do aluno em aprender.

## **5.2 A adesão à expansão institucional e seus limites didático-curriculares.**

Com o propósito de criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior, aumentar a qualidade dos cursos e aperfeiçoar recursos estruturais e humanos existentes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o Governo Federal criou, no ano de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Diante disso, o processo de planejamento e de implantação do REUNI em IFES de Minas Gerais envolvidas, constatou-se que os resultados advindos do programa de expansão planejado, com tempo mínimo para planejamento, poderiam ser contrários aos objetivos propostos pelo REUNI e ter impactos negativos a curto e em longo prazo nas Instituições, principalmente na queda da qualidade do ensino, o que doravante, anunciamos aqui como limites didático-curriculares, haja vista, seus impactos na concepção de ensino e no exercício da docência após a sua implementação.

O programa/projeto REUNI teve como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18<sup>106</sup> ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano das Universidades Federais. Além disso, objetiva criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos

---

<sup>106</sup> Portaria Interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que criou o *Banco de Professores-Equivalentes*, foi instituída seis dias após o Decreto 6.096/2007, que instituiu o REUNI.

humanos existentes nas IFES mineiras e promover a reestruturação acadêmico-curricular e a renovação pedagógica da educação superior.

Observa-se, entretanto, que o PDE está conectado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), o qual recomenda, para a próxima década, *a restrição da folha de pagamento* ao instituir que o dispêndio com pessoal nas universidades públicas não poderá aumentar mais de 1,5% anualmente. Além desse limite imposto, as IFES apresentavam uma defasagem histórica em seu quadro funcional, tanto de servidores docentes quanto de técnico-administrativos. Esse fato tem dificultado o processo de implantação do REUNI, considerando o quadro já reduzido de servidores para atender as demandas existentes e o atraso ocorrido na liberação das vagas pactuadas no programa para atender às novas demandas geradas nos âmbitos acadêmico e administrativo, uma consequência do aumento do número de novos alunos ingressantes pela expansão da oferta de vagas.

Juntamente com essa dificuldade do quadro reduzido de servidores, outro fator agravante era a infraestrutura precária das IFES. Estas Instituições há muitos anos não recebiam recursos financeiros para investirem na construção de novas instalações e na manutenção das já existentes. Com a chegada de novos alunos, as Universidades tiveram que, em muitos casos, *improvisar suas instalações* para transformar em salas de aula, pois os recursos financeiros previstos no REUNI só começariam a ser repassados para as Universidades ao longo de 2008<sup>107</sup>. Não só a infraestrutura física *precárias* como também os laboratórios de pesquisa e as bibliotecas, assim como outros setores, não recebiam investimentos federais suficientes para se equiparem.

O prazo de término do projeto REUNI para em específico *Universidades Federais de Viçosa, Alfenas, Itajubá, Juiz de Fora, Lavras, São João Del Rei e Ouro Preto*, participantes do consórcio das Instituições Federais de Ensino Superior localizadas nas regiões sul-sudeste de Minas Gerais foi o ano de 2012, o qual não foi suficiente para atingir todas as metas estipuladas no início em 2007, havendo sinalização entre os entrevistados para busca de alternativas para repactuação da estrutura operacional, financeira e de pessoal e, conseqüentemente, das metas propostas. O universo metodológico dessa pesquisa possibilita-nos inferir que não se verificou avanços significativos na reestruturação acadêmico-curricular com a implementação do REUNI, mas apenas uma expansão de vagas na graduação como exigência estipulada

---

<sup>107</sup> É semelhante a precarização das relações de trabalho durante o início de implementação do REUNI no contexto de expansão do Campus PONTAL/UFU. (VER APÊNDICE 8)

para cumprimento das exigências legais de aumento do número de vagas nas universidades públicas desconhecendo as limitações de cada IFES. Percebeu-se que as IFES pesquisadas não tinham um processo de *planejamento institucionalizado*. (LUGÃO; ABRANTES & JUNIOR 2015, p. 82-94).

Tendo em vista o que se passou no interior das IFES mineiras, de um lado, a precarização evidenciadas em cenas de improvisação de salas de aula multicampi, exploração de mão-de-obra barata e de outro lado o pouco avanço no planejamento didático-curricular, constata-se que a concepção de ensino voltou-se para um padrão ideológico próprios do setor privado, como a sua própria lógica de resultados, o fortalecimento as carreiras estratégicas e gerenciais, o encorajamento a descentralização, delegação e devolução de resultados, a revisão constante dos princípios hierárquicos do funcionalismo público, a redução do *Estado empreendedor*, por meio de privatização, e transferência de funções executivas de interesses sociais, quando não disser respeito às atividades exclusivas do Estado, por meio de instrumentos de contratualização financeira entre as IFES.

Na nova gestão pública se insere o contrato de gestão do REUNI, o qual se originou do direito francês como meio de controle administrativo e tutela das empresas estatais. De forma que, nesse tipo de contrato, devem ser estabelecidas metas a serem cumpridas pelo ente administrativo e, em contrapartida, este receberá maior autonomia no desempenho de suas funções. E, mais recentemente, vem sendo utilizado dentro da própria administração pública brasileira. A vantagem em sua adoção existe para as duas partes: para o *Estado*, porque submete as empresas ao cumprimento de determinados objetivos fixados em planos nacionais ou em programas pré-definidos pelas partes; para as *empresas*, porque ganham maior autonomia de gestão, sujeitando-se a um controle de resultados, ao invés do controle puramente formal a que se sujeitam normalmente. Sendo um dos mecanismos mais utilizados na nova gestão pública, que a considera uma das melhores formas de instituir a gestão por resultados. (SIQUEIRA; 2015, p.35) No entanto, a nova gestão pública não deixa claro que as IFES não são empresas, e imprimem modelos de gestão similares com alto teor efficientista, amplamente criticado pela comunidade universitária.

Portanto, em termos práticos, o REUNI, isto é, a adesão institucional a expansão, não alterou o nível de eficiência gestorial das IFES mineiras da maneira como deveria e que era ansiada especialmente para a gestão do trabalho docente em seus desdobramentos para o planejamento do ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Na universidade contemporânea, a falta de liberdade não tem as formas brutais de outros momentos, mas nem por isso é menos violenta, ainda que de uma violência muito diferente, orgânica, burocrática, baseada em constrangimentos que nascem de uma avaliação meramente quantitativa, fortemente assente em lógicas de competição que, muitas vezes, destroem a possibilidade de uma vida universitária.”*

Antonio Nóvoa (2015)

Procuramos salientar em tese que o mercado de trabalho e as relações de trabalho nas últimas décadas constituíram pautas vivas da contradição da ordem do capital em sua etapa de crise estrutural, na medida em que, a classe trabalhadora, denominada de proletariado intensificam os protestos sociais de movimentos patrióticos de ocupação das ruas em combate a ideologias reacionárias.

As características da ordem decadente do capital são incapazes de incluir os trabalhadores em educação nos padrões sócio produtivos dos investimentos públicos em atendimento as necessidades sociais de escolarização, saúde, transporte e moradia. É isso o que explica os tempos de revolta do proletariado do Brasil, os quais essa camada social é muito bem conceituada por Alves (2014) como frações da classe média brasileira denominada de *precariado*, isto é, o precariado como camada social do proletariado é, em si e para si, profundamente contraditório, pois incorpora contradições do capitalismo, na medida em que o precariado é constituído por jovens altamente escolarizados abrangendo dois tipos de precarização, a existencial e a salarial. Salienta o precariado como sendo não uma nova classe social, nem o proletariado precarizado, mas sim uma nova camada da classe social do proletariado com demarcações categorizações bastante precisas no plano sociológico: *precariado é a camada média do proletariado urbano escolarizado, constituída de jovens-adultos altamente escolarizados com inserção precária nas relações de trabalho e vida social.*

No entanto, as dificuldades no desenvolvimento do trabalho imaterial nos serviram para subsídio na luta contras as limitações do tempo de trabalho e no valor das mercadorias salientamos, pois em tese, que a abordagem aqui analisada sobre o trabalho imaterial é parte constitutiva da força de trabalho, visto que, ele é cognoscitivo, intelectual, subjetivo, simbólico e é utilizado como meio de produção de valor e de mais-valia através do mecanismo da máquina e da tecnologia computacional. Em tese, a

sociologia do trabalho ao se referir em transformações ontológicas do trabalho, sinaliza para outro tipo de transformação que para o termo marxista, denominamos de trabalho concreto, trabalho abstrato, capital produtivo e improdutivo.

Significa afirmar que as tecnologias da informação e da comunicação trazem a tona uma nova realidade virtual sistematizada e articuladas em redes de informática capazes de cada vez mais controlar o tempo total de trabalho, os centros de produção e os mercados de consumo. O trabalho imaterial, nesse contexto, têm imposto seu próprio ciclo de funcionamento deslocando a relação produção/consumo ao envolver o consumidor na fabricação do produto desde a sua idealização ou concepção. A desvalorização da força de trabalho na contemporaneidade com o progresso técnico e científico traz uma nova lógica ao metabolismo social do capital, pois impulsiona o capital à apropriação da parte subjetiva do trabalhador e a extrema superexploração do trabalho, tanto na reprodução do valor da mercadoria quanto na sua produção.

Destacamos que a tensão social é fruto de antagonismos dos processos de trabalho no âmbito educacional, provocando rupturas, crises e permanente transgressão. Os direitos humanos com regência abrangente da legislação brasileira integram a análise do *contrato trabalhista* estabelecido entre a função desempenhada e traduzida em condições de garantia aos direitos trabalhistas mesmo que em regime de hegemonia neoliberal. A vulnerabilidade legal dos interesses das demandas da classe trabalhadora tornaram-se flexíveis no *regime do capitalismo neoliberal*, o que consta inúmeras desarticulações entre salário, categoria e função no plano principalmente da pauta do movimento sindical em regime de desigualdade dos processos de trabalho, com destaque a introdução de uma ampla reforma trabalhista na atualidade. (VALENCIA; 2016, p.82).

Por outro lado, analisamos a especificidade do esforço laboral intelectual do trabalho acadêmico no desenvolvimento do exercício da docência no espaço público. As consequências imediatas do processo de precarização do trabalho assalariado também possibilitou o avanço de uma nova categoria profissional dentro da universidade pública, que é aquela denominada *proletariado intelectual*, capaz de medir esforços subjetivados em alienação e estranhamento constante, a passos agigantados pela política educacional neoliberalizante, haja vista, a magnitude dos impactos da mundialização do capital no ambiente acadêmico.

Identificamos no decorrer de todos os capítulos, que a gestão do trabalho docente na universidade pública brasileira carece de um olhar mais atento para as

deliberações político-pedagógicas de forte cunho liberalizante e pragmático. Atentamos para a captura da historicidade do papel da universidade pública brasileira com a finalidade de conceituar os aspectos mais relevantes de um modelo de gestão caracterizado por influências recebidas de outro tempo histórico, como por exemplo, o (século XVIII), rico em representações sociais e culturais sobre o pensamento que outrora construímos e reelaboramos para o conhecimento científico e o desenvolvimento do ensino e da pesquisa sumariamente pertinente para a construção de uma criticidade sobre as transformações subjacentes ao papel da universidade pública na contemporaneidade.

Apontamos o direcionamento crítico-reflexivo sobre a transformação do papel da universidade pública no contexto da sociedade capitalista pontuando as evidências das crises e seus impactos na gestão do trabalho docente e na subjetividade do trabalhador, assim como, destacamos a necessidade de identificar nas políticas públicas educacionais o teor das reformas educativas e contra-reformas educativas argumentando sobre a necessidade de repensar a profissionalização da docência e o fato emergente de alterações ideológicas especificamente nas estruturas curriculares vigentes. As temáticas relevantes de debate e discussão necessitam serem conduzidas pelas expectativas mais candentes da realidade social trazendo respostas e/ou alterações organizacionais, infraestruturais e conceituais.

Investigamos ao longo da revisão de literatura e do estado da arte estabelecido nos últimos cinco anos para reflexão, que os modelos de gestão universitária, demonstram que a organização do ensino este voltada para o cumprimento de exigências legais e encontram-se muito distante da realidade emergente de implementação de projetos e/ou programas educacionais, que estejam vindo de encontro com as necessidades e peculiaridades de cada IFES.

Pontuamos em específico o processo de implementação do REUNI, e seus impactos assumidos no contexto das IFES mineiras e com ênfase para o contexto do exercício da docência, do planejamento de ensino, processo de ensino e aprendizagem, das ações formativas, capacitações em serviço, cursos de formação dos professores em exercício nos cursos de licenciatura, banco de professores equivalentes, expansão de campi avançados e/ou multicampi, dentre outros aspectos problematizados. Os contratos de gestão são a nova característica de diálogo das políticas governamentais, visto que, estabeleceu uma relação de interdependências e criou muitas expectativas de reestruturação em dois aspectos essencialmente, o infra-estrutural de recursos físicos a

serem disponibilizados e o pedagógico de adequação curricular a ampliação das vagas e cursos a serem oferecidos conforme a região e localização geográfica da adesão ao projeto.

Neste sentido, a pedagogia crítico-social dos conteúdos trouxe a abordagem necessária de oposição a deliberação do capitalismo e suas influências na esfera pública aplicando a superação da ideia estatal burguesa de modo a identificar as contribuições do materialismo histórico como aparato democrático do proletariado e elucidando com mais clareza a superação do pensamento e das idiosincrasias pré interpretativas do marxismo. *No caso da pedagogia crítico-social e/ou histórico-crítica, uma de suas características fundamentais é que ela se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí, seu caráter de pedagogia contra hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual.* (SAVIANI; 2013, p.26)

Estabelecemos uma distinção atemporal de uma mudança no *discurso ideológico educacional*, a partir do processo social sofrido pelo trabalho em suas relações sociais, ou seja, o trabalho industrial em sua organização fordista de controle da matéria e de toda a sua cadeia produtiva inaugurou a prática de modelo de organização, isto é, organizar significou a introdução de certa racionalidade administrativa de modo que se tornou necessário discutir os fins de uma ação ou de uma prática e estabelecer meios eficazes para obtenção de um objetivo. Concomitante a universalização da educação e do ensino promoveu a socialização das pessoas nas formas próprias de convivência da sociedade moderna. O impacto da Revolução Industrial pôs em questão a *separação entre instrução e trabalho produtivo*, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. (SAVIANI; 2007, p.155)

A pedagogia contra hegemônica trouxe para validação o discurso de dominação do prestígio tecno-científico advindos da ideia de organização pós-revolução, no qual, a universidade têm incorporado esse discurso ideológico e lançado ao esquecimento à formação crítica e a pesquisa contrária a esse molde. A reforma universitária no Brasil plantou ideologias de modernização e renovação pedagógica, a qual ilustramos em gráficos, figuras e tabelas a evolução de suas mudanças em termos expressos no exercício da docência, seja em práticas de ensino, planejamento, avaliativas ou gestoriais. Os impactos são sentidos principalmente na mudança radical do significado da profissionalização da docência o que personifica a concepção de gestão democrática. As resistências são bem caracterizadas mediante a não participação

e colaboração nas iniciativas oficiais institucionais oferecidas em cursos de formação de professores de amplo alcance a comunidade universitária além da apatia em reelaborar documentos norteadores oficiais que traçam os rumos político-pedagógicos institucionais, conforme notamos em algumas IFES analisadas. A subjetividade do trabalhador assume novas palavras de ordem e a identidade profissional docente presencia a autonomia do pensamento como pilar de emancipação e cidadania crítica.

O desenvolvimento harmonioso da vida acadêmica, da completa vida individual e coletiva necessita da segurança dos imperativos da gestão democrática ligadas a um ritual ou dogma religioso de seu cotidiano em suas singularidades, mediadas pelo exemplar único, duradouro e autêntico.

A finalidade de estabelecer pilares para a construção da nova identidade docente têm ultrapassado os limites racionais de simples caracterização do que ser ou não ser, pois a distinção de optar por uma prática pedagógica ao invés de outra já o coloca inserido dentro de uma margem institucional de ação própria e carregada de legitimidade de sua *práxis*. Evidentemente, assumir uma posição ou substituir outras, apenas confirma mudanças comportamentais assumidas pelo desenvolvimento de um novo pensamento, de adesão a uma nova concepção didática ou de abandono a antigas práticas conservadoras.

A perspectiva do otimismo pedagógico imagina a fruição revolucionária da democratização do ensino. O efeito da despolitização pode ser facilmente substituído pelo pseudoconhecimento em tempos de mudança de paradigma no conhecimento. Os fragmentos do trabalho produtivo relacionados com o universo da educação é entendido hoje como grande ênfase à recepção de técnicas e maquinaria aplicadas aos meios educacionais, o ensino profissionalizante define os marcos dessas alterações instrumentais de deformação do campo educacional advindas do capitalismo.

Sabemos dos malefícios ao conhecimento teórico científico e ao modismo de forte apelo a praticidade, encerra-se na crítica ao pragmatismo exacerbado de utensílios, vestuários e armamentos adotados por longas décadas ao universo educacional. A universidade amplifica esse viés operando os limites e possibilidades frente ao surgimento do automatismo da inteligência artificial, trazendo para reflexão as alterações paradigmáticas na concepção do conhecimento científico. Um modelo definido pela ciência e que é universal, ou seja, considerado um saber que serve de paradigma para todas as outras ciências. Esse é o papel da universidade em sua função dialética de intervenção ao chamado esclarecedor do colapso da modernização.

O tempo e o espaço do mundo virtual é atemporal, sensorial e invisível. Quando falamos de reforma educacional, abrigamos administração pública, os serviços sociais em negligência, a qualificação dos dirigentes políticos e nós onde nos inserimos? Somos agentes de uma profissão munida de grito ou identificada pelo ‘*silêncio dos intelectuais*’. O paradoxo educacional midiático é resultado do silenciamento mencionado em perguntas invasivas ou respostas fora de contexto. O rádio, o cinema e a televisão fomentam esse silêncio com grande inventividade e muitas das vezes distante do real.

A relação estabelecida e a sua intersubjetividade se esclarecem quando da relação didático-pedagógica entre aluno e professor. O processo de ensino e aprendizagem conduz uma reflexão contextual sobre as epistemologias docentes, aprofundando um processo de autoconhecimento e de partilha sobre a condição universitária. Iniciamos uma análise geral sobre as mudanças nas universidades, deixando uma interrogação crítica sobre a inércia da pedagogia. Concluimos, pois com um apontamento sobre a importância dos professores e a necessidade de *trazer a pedagogia para o centro do debate universitário*, criando as condições para que a profissão se exerça num quadro de grande liberdade acadêmica entre as licenciaturas.

A tecnologia, por si só, não resolve nenhum problema pedagógico. A transição metafórica do quadro negro para o *tablet* torna inevitável mudanças pedagógicas no espaço universitário. É provável que venham principalmente dos alunos, mas não deixarão de exigir uma grande capacidade de resposta por parte dos professores. Esses novos objetos tecnológicos e as suas funcionalidades rompem com a lógica instituída. Já não são dominados primordialmente pelo professor, são mutáveis e apresentam várias possibilidades de utilização, que permitem obter respostas a perguntas várias, favorecem a autonomia do aluno, reforçam a sua capacidade de ação e fazem apelo a uma nova atitude do professor. São objetos “inteligentes”, que não entraram na universidade para concretizar ou enriquecer uma prática pedagógica preexistente, como aconteceu com muitos outros objetos no passado. Pela sua natureza, questionam a forma como se chegam ao conhecimento, as práticas pedagógicas habituais, os currículos e a própria organização escolar.

De fato, as representações ideológicas do imaginário social e das recentes tecnologias de comunicação, transformaram a ciência em força produtiva. A ação da *ideologia da competência* constrói o discurso social, são as coisas do cotidiano, as questões da ciência, da cultura, que sustentam a representação imaginária de uma

democracia perfeita, na qual a palavra circula sem obstáculos. Do ponto de vista da ideologia burguesa, tal como apresentada por Marx, assim como a ideologia totalitária, tinha a peculiaridade de indicar quem eram seus autores ou agentes, ou seja, a burguesia (que proferia um discurso construído e articulado pelas ideias produzidas pelos intelectuais pequeno-burgueses) e, no caso totalitarismo, o Estado (que falava em nome do social e do povo, graças às representações construídas pelo partido). Ambos os discursos pretendiam ser discursos sobre o social e para o social. (CHAUÍ; 2014, p.185)

O desenho curricular e a escolha da abordagem está relacionado com o conteúdo ideológico e de controle social a que se têm conduzido em determinada cultura. É preciso reconhecer a neutralidade na seleção, organização, distribuição e desenvolvimento dos conhecimentos legitimados na universidade. Identificar as tendências que os conteúdos curriculares questionam, depende do posicionamento ideológico dos conteúdos da disciplina selecionada para estudo, assim como, a construção e identificação dos debates curriculares. Notamos a tensão entre a postura progressista em oposição ao conservadorismo, a pedagogia moderna em oposição a educação tradicional, também a educação a serviço do aluno em oposição aquela centrada nos conteúdos, o academicismo frente ao psicologismo, a aprendizagem ajustada a função dos objetivos e/ou frente aos processos desencadeados para determinadas finalidade. (NÓVOA & AMANTE; 2015, p.48)

Finalmente, os dilemas que os professores enfrentam neste século são expressos na maneira como elaboram o pensamento sobre o conhecimento construído como um produto suscetível de validação, elaboração, revisão e utilização social. A posição do grupo de professores abordados na pesquisa levou a confirmar a existência de grupos de professores que carregam um conjunto de valores com particularidades específicas para expressão de suas visões acadêmicas. A docência transparece em tese a prática de reflexão do improvisado e do estudo cognitivo da complexidade da conjuntura institucional. Em sentido amplo, a didática é concebida como um saber especializado do ensino, e constitui-se em um saber completo que se desenvolve no fazer cotidiano de práticas docentes. As polêmicas e contradições do ensino tiveram o propósito principal de construir novos conhecimentos com significados para ambos, professor e aluno.

# *OUTROS ESCRITOS*

**(anexos, apêndices e referências bibliográficas)**

**ANEXO 1: Comprovante de registro de projeto de pesquisa na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/UFU) vide site plataforma Brasil. Maiores informações acessar no site:portal2.saude.gov.br/sisnep/Menu\_Principal.cfm**



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A UNIVERSIDADE FEDERAL BRASILEIRA E A GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE: A PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA			
2. Número de Participantes de Pesquisa: 100			
3. Área Temática:			
4. Área de Conhecimento: Grande Área 7 - Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: Noádia Munhoz Pereira			
6. CPF: 056.790.546-20		7. Endereço (Rua, n.º): FLORIZA MIRANDA PEREIRA N.300 SHOPPING PARK UBERLÂNDIA MINAS GERAIS 38411747	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (34) 3232-1248	11. Email: noadia.pereira@ufu.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os métodos e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os pesquisadores e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
30 / 01 / 2017		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Federal de Uberlândia (UFU/UFMG)		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Faculdade de Educação - UFU
15. Telefone: (34) 3232-1248		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Responsabilidade (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e que esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: 		CPF: 056.790.546-20	
Cargo/Função: Pesquisadora			
30 / 01 / 2017		 Assinatura	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica			

**ANEXO 2: Comprovantes do registro da participação de algumas áreas do conhecimento cursos de licenciatura em Física, Química, Ciências Biológicas e 1 entrevista dentre as mais de 10 que estiveram presentes na pesquisa.**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica - Sala 1G156  
CEP:38.408-100 - Uberlândia/MG Fone: (34) 3239-4212 - FAX (34) 3239-4212 www.ppged.faced.ufu.br = ppged@faced.ufu.br

**QUESTIONÁRIO**

Prezado *docente*, apreciariamos que respondesse as questões formuladas a seguir.

Suas respostas sinceras servirão de subsídios para a pesquisa intitulada "A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E A GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE: a profissionalização da docência".

Solicitamos que você responda ao questionário semi-estruturado, reportando-se à sua prática como docente.

Idade: 35 Sexo: ( ) F (X) M

Curso Superior na área de: física Ano de Formatura: 2011

Títulos Universitários: Mestrado: ( ) Doutorado: (X) Pós-Doc.: (X)

Local de trabalho: INFIS/UFU

Tempo: 3 anos.

Disciplina(s) e curso(s) que leciona: eletromagnetismo, física computacional físicas básicas, estado sólido, teoria de grupos

01) Frequentou curso de Didática?

(X) Não ( ) Sim

02) O seu departamento ou a universidade realiza curso de capacitação em serviço para os professores?

(X) Não ( ) Sim Se sim: presencial ( ) ou EAD ( )

03) Como é realizado o planejamento da disciplina que você leciona?

- iguais ⊖
- Pelo professor que é o responsável pela disciplina;
  - Pelo conjunto de docentes que ministram a disciplina;
  - Por você sozinho;
  - Pelo departamento.

04) Esse programa planejado é?

- a) Fixo para todos os docentes;
- b) Fixo a toda as turmas;



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica - Sala 1G 156  
CEP-38.408-100 - Uberlândia/MG Fone: (34) 3239-4212 = FAX (34) 3239-4212 www.ppged.faced.ufu.br = ppged@faced.ufu.br

### QUESTIONÁRIO

Prezado *docente*, apreciariamos que respondesse as questões formuladas a seguir.

Suas respostas sinceras servirão de subsídios para a pesquisa intitulada "A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E A GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE: a profissionalização da docência".

Solicitamos que você responda ao questionário semi-estruturado, reportando-se à sua prática como docente.

Idade: 55 Sexo:  F  M  
Curso Superior na área de: Química Ano de Formatura: 1985  
Títulos Universitários: Mestrado:  Doutorado:  Pós-Doc.:   
Local de trabalho: Instituto de Química  
Tempo: 24 anos.  
Disciplina(s) e curso(s) que leciona: Química Geral e Química Inorgânica I, II e III

01) Frequentou curso de Didática?

Não  Sim

02) O seu departamento ou a universidade realiza curso de capacitação em serviço para os professores?

Não  Sim Se sim: presencial  ou EAD

03) Como é realizado o planejamento da disciplina que você leciona?

- a) Pelo professor que é o responsável pela disciplina;
- b) Pelo conjunto de docentes que ministram a disciplina;
- c) Por você sozinho;
- d) Pelo departamento.

04) Esse programa planejado é?

- a) Fixo para todos os docentes;
- b) Fixo a toda as turmas;

### QUESTIONÁRIO

Prezado *docente*, apreciariamos que respondesse as questões formuladas a seguir.

Suas respostas sinceras servirão de subsídios para a pesquisa intitulada “**A Universidade aberta no Brasil e a gestão do trabalho docente em Minas Gerais**”. Solicitamos que você responda ao questionário semi-estruturado, reportando-se à sua prática como docente.

Idade: 37 Sexo: ( ) F  M  
Curso Superior na área de: Biologia, Química Ano de Formatura: 2003  
Títulos Universitários: Mestrado: ( ) Doutorado:  Pós-Doc.: ( )  
Local de trabalho: Universidade Federal de Uberlândia  
Tempo: 07 anos.  
Disciplina(s) e curso(s) que leciona: Licenciatura em Química: Química geral, História da Química, metodologias de Química Orgânica

01) Freqüentou curso de Didática?

( ) Não  Sim

02) O seu departamento ou a universidade realiza curso de capacitação em serviço para os professores?

( ) Não  Sim Se sim: presencial  ou EAD ( )

03) Como é realizado o planejamento da disciplina que você leciona?

- a) Pelo professor que é o responsável pela disciplina;
- b) Pelo conjunto de docentes que ministram a disciplina;
- c) Por você sozinho;
- d) Pelo departamento.

04) Esse programa planejado é?

- a) Fixo para todos os docentes;
- b) Fixo a toda as turmas;

## QUESTIONÁRIO

Prezado *docente*, apreciariamos que respondesse as questões formuladas a seguir.

Suas respostas sinceras servirão de subsídios para a pesquisa intitulada "A Universidade aberta no Brasil e a gestão do trabalho docente em Minas Gerais". Solicitamos que você responda ao questionário semi-estruturado, reportando-se à sua prática como docente.

Idade: 41 Sexo: ( ) F (X) M  
Curso Superior na área de: Física Ano de Formatura: 1997  
Títulos Universitários: Mestrado: ( ) Doutorado: ( ) Pós-Doc.: (X)  
Local de trabalho: Instituto de Física - UFU  
Tempo: 8 anos.  
Disciplina(s) e curso(s) que leciona: Física, matemática, mecânica quântica.

01) Frequentou curso de Didática?

(X) Não ( ) Sim

02) O seu departamento ou a universidade realiza curso de capacitação em serviço para os professores?

(X) Não ( ) Sim Se sim: presencial ( ) ou EAD ( )

03) Como é realizado o planejamento da disciplina que você leciona?

- a) Pelo professor que é o responsável pela disciplina;
- b) Pelo conjunto de docentes que ministram a disciplina;
- (X) Por você sozinho;
- d) Pelo departamento.

04) Esse programa planejado é?

- a) Fixo para todos os docentes;
- b) Fixo a toda as turmas;

### QUESTIONÁRIO

Prezado *docente*, apreciariamos que respondesse as questões formuladas a seguir.

Suas respostas sinceras servirão de subsídios para a pesquisa intitulada "A Universidade aberta no Brasil e a gestão do trabalho docente em Minas Gerais". Solicitamos que você responda ao questionário semi-estruturado, reportando-se à sua prática como docente.

Idade: 51 Sexo: ( ) F (X) M  
Curso Superior na área de: Física Ano de Formatura: 1987  
Títulos Universitários: Mestrado: ( ) Doutorado: ( ) Pós-Doc.: (X)  
Local de trabalho: UFU

Tempo: 23 anos.

Disciplina(s) e curso(s) que leciona: Física do Estado Sólido → Pós-graduação Física, Física Matemática, Tópicos de Física Contemporânea, Introd. Física Estado Sólido, Física 2, Cursos Física Matemática, Física Moderna, Educação em Física, Empulsores.

01) Freqüentou curso de Didática?

( ) Não (X) Sim

02) O seu departamento ou a universidade realiza curso de capacitação em serviço para os professores?

(X) Não ( ) Sim Se sim: presencial ( ) ou EAD ( )

03) Como é realizado o planejamento da disciplina que você leciona?

- (X) Pelo professor que é o responsável pela disciplina;  
b) Pelo conjunto de docentes que ministram a disciplina;  
c) Por você sozinho;  
d) Pelo departamento.

04) Esse programa planejado é?

- a) Fixo para todos os docentes;  
b) Fixo a toda as turmas;

### QUESTIONÁRIO

Prezado *docente*, apreciariamos que respondesse as questões formuladas a seguir.

Suas respostas sinceras servirão de subsídios para a pesquisa intitulada "A Universidade aberta no Brasil e a gestão do trabalho docente em Minas Gerais". Solicitamos que você responda ao questionário semi-estruturado, reportando-se à sua prática como docente.

Idade: 51 Sexo: ( ) F (X) M  
Curso Superior na área de: Química Ano de Formatura: 1988  
Títulos Universitários: Mestrado: ( ) Doutorado: (X) Pós-Doc.: (X)  
Local de trabalho: Instituto de Química  
Tempo: 24 anos.  
Disciplina(s) e curso(s) que leciona: Química Orgânica

01) Frequentou curso de Didática?

(X) Não ( ) Sim

02) O seu departamento ou a universidade realiza curso de capacitação em serviço para os professores?

( ) Não (X) Sim Se sim: presencial ( ) ou EAD ( )

03) Como é realizado o planejamento da disciplina que você leciona?

- (X) a) Pelo professor que é o responsável pela disciplina;  
b) Pelo conjunto de docentes que ministram a disciplina;  
c) Por você sozinho;  
d) Pelo departamento.

04) Esse programa planejado é?

- a) Fixo para todos os docentes;  
b) Fixo a toda as turmas;

### ENTREVISTA

Prezado *gestor de ensino*, apreciariamos que respondesse as questões formuladas a seguir:

Suas respostas sinceras servirão de subsídios para a pesquisa intitulada "A Universidade aberta no Brasil e a gestão do trabalho docente em Minas Gerais".

- 1) Há quantos anos você exerce função de gestor nesse departamento? *10*
- 2) Qual a sua carga horária na universidade? *35 horas semanais.*
- 3) Você já promoveu alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc) neste seu departamento? Qual foi a porcentagem de docentes que participaram? *Sim. 10%.*
- 4) Como você se intitula?
  - Empreendedor (a);
  - Autoconfiante;
  - Competitiva (o);
  - Assertiva (o);
  - Iniciador (a);
  - Rápida (o);
  - Dinâmica (o);
  - Comunicativa (o);
  - Convincente;
  - Inovadora (o);
  - Outra.
- 5) Quais são suas contribuições para a gestão na universidade?
  - Enfrenta desafios com naturalidade e determinação;
  - Reage de forma rápida a novos planos;
  - Põe pressão para que as coisas aconteçam;

## APENDICE 1: Roteiro de formulário/Instrumental de pesquisa: questionário

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156  
CEP:38.408-100 - Uberlândia/MG Fone: (34) 3239-4212 = FAX (34) 3239-  
4212 www.ppged.faced.ufu.br = [ppged@faced.ufu.br](mailto:ppged@faced.ufu.br)

### QUESTIONÁRIO

Prezado *docente*, apreciariamos que respondesse as questões formuladas a seguir.

Suas respostas sinceras servirão de subsídios para a pesquisa intitulada “**A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E A GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE: a profissionalização da docência**”.

Solicitamos que você responda ao questionário semi-estruturado, reportando-se à sua prática como docente.

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** ( )F ( )M

**Curso Superior na área de:** \_\_\_\_\_ **Ano de Formatura:** \_\_\_\_\_

**Títulos Universitários: Mestrado:** ( ) **Doutorado:** ( ) **Pós-Doc.:** ( )

**Local de trabalho:** \_\_\_\_\_

**Tempo:** \_\_\_\_\_ anos.

**Disciplina(s) e curso(s) que leciona:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

01)Frequêntou curso de Didática?

( ) Não ( ) Sim

02)O seu departamento ou a universidade realiza curso de capacitação em serviço para os professores?

( ) Não ( ) Sim Se sim: presencial ( ) ou EAD ( )

03)Como é realizado o planejamento da disciplina que você leciona?

- a) Pelo professor que é o responsável pela disciplina;
- b) Pelo conjunto de docentes que ministram a disciplina;
- c) Por você sozinho;
- d) Pelo departamento.

04)Esse programa planejado é?

- a) Fixo para todos os docentes;
- b) Fixo a toda as turmas
- c) Variável para cada docente;
- d) Variável a cada turma;
- e) Variável e adaptado pelo docente para cada turma;
- f) Fixo, o mesmo conteúdo quando oferecida a disciplina;
- g) Variável e modificado quando oferecida a disciplina;

05) Esse programa contém os seguintes componentes?

- a) Objetivos, conteúdo, metodologia, critérios de avaliação;
- b) Objetivos, conteúdo, metodologia, critérios de avaliação, recursos, cronograma, referências bibliográfica;
- c) Ementa, conteúdo programático, metodologia, critérios de avaliação;
- d) Outros

06) Os objetivos de sua disciplina são de qual domínio? (você pode responder mais de uma alternativa):

- a) Cognitivo
- b) Afetivo
- c) Psicomotor

07) O conteúdo programático da disciplina?

- a) É fixado na secretaria da disciplina
- b) É fixado na Seção de alunos
- c) É distribuído para os alunos
- d) Não é distribuído para os alunos
- e) É distribuído para os alunos e só é explicado
- f) Outros. Qual? Cite-o \_\_\_\_\_

08) Assinale os critérios utilizados na seleção do conteúdo programático de sua disciplina?

- a) Exigido para o exercício da atividade profissional
- b) Atualidade
- c) Significativo para o aluno (aplicabilidade)
- d) Interesse da profissão
- e) Adequado ao nível de compreensão do aluno
- f) Conteúdo mais comum na bibliografia da área
- g) Conteúdo mais comum em outras Universidades
- h) Outros. Qual? Cite-o \_\_\_\_\_

09) O conteúdo de sua disciplina é integrado com de outras disciplinas?

- ( ) Não ( ) Sim Se sim Qual (is)? \_\_\_\_\_

10) Sua disciplina é pré-requisito para outra disciplina?

- ( ) Não ( ) Sim Se sim Qual (is) ? \_\_\_\_\_

11) Sua (s) disciplina (s) é (são) oferecida (s):

Semestralmente  Anualmente

12) Há quanto tempo você ministra a(s) disciplina(s):

Menos de 1 ano  De 1 ano a 5 anos  há mais de 5 anos

13) A carga horária de sua disciplina é de \_\_\_\_ horas.

14) Essa carga horária em sua opinião é:

- a) Adequada
- b) Inadequada
- c) Não fiz ainda essa avaliação
- d) Não sei

15) Os alunos em sala de aula variam entre?

15 a 25 alunos  25 a 35 alunos  35 a 45 alunos  45 ou mais

16) Assinale os métodos de ensino que utiliza com maior frequência: (pode assinalar mais de uma opção)

- a) Aula expositiva
- b) Seminário
- c) Aulas práticas e laboratório
- d) Aulas práticas de campo
- e) Aulas práticas de clínica
- f) Trabalho em grupo
- g) Discussão de casos
- h) Debate com a classe toda
- i) Estudo dirigido
- j) Instrução individualizada

17) Assinale os recursos didáticos que você utiliza com maior frequência: (pode assinalar mais de uma opção)

- a) Projetor de Slides
- b) Retro-Projetor
- c) Filmes
- d) Vídeo e TV
- e) Fotos, Gravuras, Cartazes
- f) Álbum Seriado
- g) Quadro Negro
- h) Manequins
- i) Situações Reais

18) Assinale os instrumentos de avaliação da aprendizagem que você utiliza com maior frequência:

- a) Prova Escrita

- b) Prova Prática
- c) Prova Oral
- d) Trabalho Escrito
- e) Seminário
- f) Observação do desempenho do aluno em aula ou em estágio
- g) Outro. Qual? Cite-o \_\_\_\_\_

19) Quando você faz a avaliação da aprendizagem?

- a) No início da disciplina
- b) Ao final da unidade ou tema
- c) Ao final da disciplina
- d) Outro. Qual? Cite-o \_\_\_\_\_

20) Descreva sucintamente o(s) critério(s) de aprovação de sua disciplina:

---

---

---

---

## APÊNDICE 2: Instrumental de pesquisa: entrevista

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156  
CEP:38.408-100 - Uberlândia/MG Fone: (34) 3239-4212 = FAX (34) 3239-  
4212 www.ppged.faced.ufu.br = [ppged@faced.ufu.br](mailto:ppged@faced.ufu.br)

### ENTREVISTA

Prezado *gestor de ensino*, apreciáramos que respondesse as questões formuladas a seguir:

Suas respostas sinceras servirão de subsídios para a pesquisa intitulada “**A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E A GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE: a profissionalização da docência**”.

- 1) Há quantos anos você exerce função de gestor nesse departamento?
- 2) Qual a sua carga horária na universidade?
- 3) Você já promoveu alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc) neste seu departamento? Qual foi a porcentagem de docentes que participaram?
- 4) Como você se intitula?
  - a) Empreendedor (a);
  - b) Autoconfiante;
  - c) Competitiva (o);
  - d) Assertiva (o);
  - e) Iniciador (a);
  - f) Rápida (o);
  - g) Dinâmica (o);
  - h) Comunicativa (o);
  - i) Convincente;
  - j) Inovadora (o);
  - k) Outra.
- 5) Quais são suas contribuições para a gestão na universidade?
  - a) Encara desafios com naturalidade e determinação;

- b) Reage de forma rápida a novos planos;
- c) Põe pressão para que as coisas aconteçam;
- d) Quebra paradigmas com facilidade;
- e) Delega os detalhes, mas acompanha quando necessário;
- f) Planeja sistemas teóricos para atender às necessidades organizacionais;
- g) Encoraja sua equipe com uma visão antecipada de futuro.

6) Qual o seu ambiente de trabalho preferido?

- a) Flexível e desafiador;
- b) Permissivo para mudanças;
- c) Com pessoas competentes;
- d) Que recompense riscos assumidos;
- e) Que valorize suas ideias;
- f) Que não se intimide com sua capacidade empreendedora;
- g) Que encoraje a autonomia;
- h) Desburocratizado;
- i) Ágil.

7) Para conduzir com eficácia a gestão é preciso:

- a) Permitir conhecer e aprender novas atividades e aprimorar o que já se sabe;
- b) Liberdade para regras e normas bem como sistemas e rotinas burocráticas;
- c) Independência e flexibilidade com próximo acompanhamento do que está sendo feito;
- d) Demonstrar reconhecimento pelo trabalho quando bem feito;
- e) Incentivar as relações interpessoais;

8) Para o bom desenvolvimento pessoal é preciso:

- a) Prestar atenção ao aqui e agora;
- b) Desenvolver mais paciência e atenção;
- c) Aprender a reconhecer, validar e utilizar as contribuições alheias;
- d) Determinar prioridades e prazos realistas;
- e) Trabalhar dentro do sistema para obter êxito nos projetos internos;
- f) Expressar-se de forma menos intensa e áspera, fazendo uso de sua ampla capacidade de comunicação.

**APÊNDICE 3: Termo de consentimento/Instrumental de pesquisa entregue aos participantes.**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E A GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE: a profissionalização da docência**” sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof<sup>ª</sup> Ms.Noádia Munhoz Pereira e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Fabiane Santana Previtali.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender a consolidação do novo modelo de gestão das instituições federais de ensino superior (IFES) mineiras pós-expansão e pós-reestruturação e assim contribuir com o processo de valorização da docência na universidade pública brasileira.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador **Noádia Munhoz Pereira** na sua sala no momento em que estiver fora da sala de aula.

Na sua participação você responderá com atenção algumas questões do questionário. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos não existem e se porventura ocorrerem são de responsabilidade dos pesquisadores. Os benefícios serão de contribuição com o crescimento da pesquisa científica no país e com a melhoria nas condições de trabalho docente na universidade pública brasileira.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Noádia Munhoz Pereira em 034 991269426. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, ..... de ..... de 20.....

---

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

**APÊNDICE 4: 1 amostra de transcrição de entrevista: totalizaram aproximadamente 10 entrevistas com gestores (coordenadores e/ou diretores de departamento dos cursos de licenciatura)**

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS

GESTORES DE ENSINO

LOCAL: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

- 1) 12 anos.
  - 2) 40 horas de dedicação exclusiva e até além disso.
  - 3) O que foi promovido no interior do departamento teve pouca participação dos docentes. O que foi promovido é um treinamento interno.
  - 4) Letra k. Eu me vejo como um articulador.
  - 5) Letra a.
  - 6) Letra a.
  - 7) Letra e.
  - 8) Letra c.
-

**APÊNDICE 5: Termo de consentimento e carta de apresentação para as IFES mineiras (carta com remetente e destinatário endereçado aos pró-reitores de educação). Instrumental de pesquisa enviado online.**

Uberlândia, 19 de fevereiro de 2016

De: Prof<sup>ª</sup> Noádia Munhoz Pereira  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Uberlândia

Prezado senhor (a),

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa **“A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E A GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE: a profissionalização da docência”**.

Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são Prof<sup>ª</sup> Ms. Noádia Munhoz Pereira e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Fabiane Santana Previtali. Os objetivos são analisar as condições de trabalho docente e assim identificar os fatores que caracterizam o papel da docência, a qualificação e certificação para o trabalho, a identidade docente, o planejamento do ensino, avaliação e gestão para a formação de professores nas instituições federais de ensino superior mineiras. Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia questionário semi-estruturado e entrevista gravada. Assim que analisarmos os dados da gravação fonética/filmagem as mesmas serão desgravadas. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição/Empresa e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição/Empresa. O senhor não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12/Conselho Nacional de Saúde.

Caso o senhor queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,

Noádia Munhoz Pereira  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Uberlândia

**Para: Sr(a). Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ilsa do Carmo**

**Cargo: Coordenação de Curso e/ou Direção do Departamento de Educação**

**Instituição: Universidade Federal de Lavras (UFL)**

**Endereço: Campus da Faculdade de educação**

**Fone: (035) 3829-4634 e/ou (035) 3829-5125**

Uberlândia, 19 de fevereiro de 2016

De: Profª Noádia Munhoz Pereira  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Uberlândia

Prezado senhor coordenador do Curso e/ou Diretor do departamento,

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “**A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E A GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE: a profissionalização da docência**”.

Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são Profª Ms. Noádia Munhoz Pereira e Profª Drª Fabiane Santana Previtali. Os objetivos são analisar as condições de trabalho docente e assim identificar os fatores que caracterizam o papel da docência, a qualificação e certificação para o trabalho, a identidade docente, o planejamento do ensino, avaliação e gestão para a formação de professores nas instituições federais de ensino superior mineiras. Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia questionário semi-estruturado e entrevista gravada. Assim que analisarmos os dados da gravação fonética/filmagem as mesmas serão desgravadas. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição/Empresa e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição/Empresa. O senhor não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12/Conselho Nacional de Saúde.

Caso o senhor queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,

Noádia Munhoz Pereira  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Uberlândia

**Para: Sr(a). Profº Drº. Marcelo Pereira de Andrade e Profº. Drº. Heitor**  
**Cargo: Diretor do Departamento de Educação**  
**Instituição: Universidade Federal de São João Del Rei**  
**Endereço: Campus (Santo Antonio)**  
**Fone: (032) 3379-2320 ou (032) 3379236**

Uberlândia, 19 de fevereiro de 2016

De: Profª Noádia Munhoz Pereira  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Uberlândia

Prezado senhor (a),

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “**A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E A GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE: a profissionalização da docência**”.

Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são Profª Ms. Noádia Munhoz Pereira e Profª Drª Fabiane Santana Previtali. Os objetivos são analisar as condições de trabalho docente e assim identificar os fatores que caracterizam o papel da docência, a qualificação e certificação para o trabalho, a identidade docente, o planejamento do ensino, avaliação e gestão para a formação de professores nas instituições federais de ensino superior mineiras. Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia questionário semi-estruturado e entrevista gravada. Assim que analisarmos os dados da gravação fonética/filmagem as mesmas serão desgravadas. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição/Empresa e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição/Empresa. O senhor não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12/Conselho Nacional de Saúde.

Caso o senhor queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,

Noádia Munhoz Pereira  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Uberlândia

**Para: Sr(a). Profº Drº. Ely Rosa, e/ou Coordenador de Curso Profª Drª. Maria Alba, e/ou Chefe de Departamento da Faculdade de Educação.**

**Cargo: Pró-reitor de Graduação**

**Instituição: Universidade Federal de Viçosa (UFV)**

**Endereço: Campus Faculdade de Educação e demais licenciaturas**

**Fone: (031) 3891-1448, 3899-2157, 3899-1235, 3899-2173, 3899-1665, 3899-2415**

Uberlândia, 19 de fevereiro de 2016

De: Prof<sup>ª</sup> Noádia Munhoz Pereira  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Uberlândia

Prezado senhor (a),

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “**A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E A GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE: a profissionalização da docência**”.

Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são Prof<sup>ª</sup> Ms. Noádia Munhoz Pereira e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiane Santana Previltai. Os objetivos são analisar as condições de trabalho docente e assim identificar os fatores que caracterizam o papel da docência, a qualificação e certificação para o trabalho, a identidade docente, o planejamento do ensino, avaliação e gestão para a formação de professores nas instituições federais de ensino superior mineiras. Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia questionário semi-estruturado e entrevista gravada. Assim que analisarmos os dados da gravação fonética/filmagem as mesmas serão desgravadas. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição/Empresa e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição/Empresa. O senhor não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12/Conselho Nacional de Saúde.

Caso o senhor queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,

Noádia Munhoz Pereira  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Uberlândia

**Para: Sr(a). Prof<sup>ª</sup>. Dra. Eliane Medeiros Borges e/ou Prof<sup>º</sup> Dr<sup>º</sup> Paulo Roberto Oliveira Dias**

**Cargo: Direção do Departamento de Educação e/ou Coordenação do Curso de Pedagogia**

**Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)**

**Endereço: Campus Ciências Humanas**

**Fone: (032) 3229-3655; 2102-3652; 2102-3650.**

Uberlândia, 19 de fevereiro de 2016

De: Prof<sup>ª</sup> Noádia Munhoz Pereira  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Uberlândia

Prezado senhor (a),

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “**A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E A GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE: a profissionalização da docência**”.

Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são Prof<sup>ª</sup> Ms. Noádia Munhoz Pereira e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Fabiane Santana Previtali. Os objetivos são analisar as condições de trabalho docente e assim identificar os fatores que caracterizam o papel da docência, a qualificação e certificação para o trabalho, a identidade docente, o planejamento do ensino, avaliação e gestão para a formação de professores nas instituições federais de ensino superior mineiras. Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia questionário semi-estruturado e entrevista gravada. Assim que analisarmos os dados da gravação fonética/filmagem as mesmas serão desgravadas. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição/Empresa e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição/Empresa. O senhor não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12/Conselho Nacional de Saúde.

Caso o senhor queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,

Noádia Munhoz Pereira  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Uberlândia

**Para: Sr(a). Prof<sup>ª</sup> Marília e/ou Coordenadora do Curso e/ou Departamento de Educação**

**Cargo: Pró-Reitoria de Graduação**

**Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)**

**Endereço: Campus Pampulha**

**Fone: (031) 3409-4054 ramal 5346 e/ou (031) 3409-5316 ramal 5306**

Uberlândia, 19 de fevereiro de 2016

De: Prof<sup>a</sup> Noádia Munhoz Pereira  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Uberlândia

Prezado senhor (a),

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “**A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E A GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE: a profissionalização da docência**”.

Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são Prof<sup>a</sup> Ms. Noádia Munhoz Pereira e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiane Santana Previtali. Os objetivos são analisar as condições de trabalho docente e assim identificar os fatores que caracterizam o papel da docência, a qualificação e certificação para o trabalho, a identidade docente, o planejamento do ensino, avaliação e gestão para a formação de professores nas instituições federais de ensino superior mineiras. Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia questionário semi-estruturado e entrevista gravada. Assim que analisarmos os dados da gravação fonética/filmagem as mesmas serão desgravadas. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição/Empresa e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição/Empresa. O senhor não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12/Conselho Nacional de Saúde.

Caso o senhor queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,

Noádia Munhoz Pereira  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Uberlândia

**Para: Sr(a). Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Marcílio Sousa R.F. e/ou Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Luciano Campos e/ou (Coordenação e/ou Direção do Departamento de Educação).**

**Cargo: Pró-reitor de Graduação**

**Instituição: Universidade Federal de Outro Preto (UFOP)**

**Endereço: Campus Ciências Humanas**

**Fone: (031) 3559-1323; 3557-9410 ramal 9411; (031) 3557-9416; 3559-1469**

Uberlândia, 19 de fevereiro de 2016

De: Prof<sup>ª</sup> Noádia Munhoz Pereira  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Uberlândia

Prezado senhor (a),

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “**A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E A GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE: a profissionalização da docência**”.

Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são Prof<sup>ª</sup> Ms. Noádia Munhoz Pereira e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Fabiane Santana Previtali. Os objetivos são analisar as condições de trabalho docente e assim identificar os fatores que caracterizam o papel da docência, a qualificação e certificação para o trabalho, a identidade docente, o planejamento do ensino, avaliação e gestão para a formação de professores nas instituições federais de ensino superior mineiras. Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia questionário semi-estruturado e entrevista gravada. Assim que analisarmos os dados da gravação fonética/filmagem as mesmas serão desgravadas. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição/Empresa e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição/Empresa. O senhor não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12/Conselho Nacional de Saúde.

Caso o senhor queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,

Noádia Munhoz Pereira  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Uberlândia

**Para: Sr(a). Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Marisa Lomonaco e/ou Prof<sup>o</sup>. Dra. Geovana e/ou (Coordenação e/ou Direção do Departamento de Educação)- Prof<sup>ª</sup> Dr. Carlos Henrique (recém empossado)**

**Cargo: Pró-reitoria de Graduação**

**Instituição: Universidade Federal de Uberlândia (UFU)**

**Endereço: Campus Ciências Humanas**

**Fone: (034) 3291-8929 e 3291-8930 e 32394163**

**APÊNDICE 6: Contato postal e telefônico preliminar concluído com as 7 IFES mineiras no 3º ano da pesquisa ( ano 2016).**

1)Para: Sr(a). Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilsa do Carmo  
Cargo: Coordenação de Curso e/ou Direção do Departamento de Educação Instituição:  
Universidade Federal de Lavras (UFL)  
Endereço: Campus da Faculdade de educação  
Fone: (035) 3829-4634 e/ou (035) 3829-5125

2)Para: Sr(a). Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup>. Marcelo Pereira de Andrade e Prof. Dr<sup>o</sup>. Heitor  
Cargo: Diretor do Departamento de Educação  
Instituição: Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJdel rei)  
Endereço: Campus (Santo Antonio)  
Fone: (032) 3379-2320 ou (032) 33792360

3)Para: Sr(a). Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup>. Ely Rosa, e/ou Coordenador de Curso Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Alba,  
e/ou Chefe de Departamento da Faculdade de Educação.  
Cargo: Pró-reitor de Graduação  
Instituição: Universidade Federal de Viçosa (UFV)  
Endereço: Campus Faculdade de Educação e demais licenciaturas  
Fone: (031) 3891-1448, 3899-2157, 3899-1235, 3899-2173, 3899-1665, 3899-2415.

4)Para: Sr(a). Prof<sup>a</sup>. Dra. Eliane Medeiros Borges e/ou Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Paulo Roberto Oliveira  
Dias  
Cargo: Direção do Departamento de Educação e/ou Coordenação do Curso de  
Pedagogia  
Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)  
Endereço: Campus Ciências Humanas  
Fone: (032) 3229-3655; 2102-3652; 2102-3650.

5)Para: Sr(a). Prof<sup>a</sup> Marília e/ou Coordenadora do Curso e/ou Departamento de  
Educação  
Cargo: Pró-Reitoria de Graduação  
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
Endereço: Campus Pampulha  
Fone: (031) 3409-4054 ramal 5346 e/ou (031) 3409-5316 ramal 5306

6)Para: Sr(a). Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Marcílio Sousa R.F. e/ou Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Luciano Campos e/ou  
(Coordenação e/ou Direção do Departamento de Educação).  
Cargo: Pró-reitor de Graduação  
Instituição: Universidade Federal de Outro Preto (UFOP)  
Endereço: Campus Ciências Humanas  
Fone: (031) 3559-1323; 3557-9410 ramal 9411; (031) 3557-9416; 3559-1469

7)Para: Sr(a). Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Marisa Lomonaco e/ou Prof<sup>o</sup>. Dra. Geovana e/ou  
(Coordenação e/ou Direção do Departamento de Educação)- Prof<sup>a</sup> Dr. Carlos Henrique  
(recém empossado)  
Cargo: Pró-reitoria de Graduação  
Instituição: Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
Endereço: Campus Ciências Humanas  
Fone: (034) 3291-8929 e 3291-8930 e 32394163

**APÊNDICE 7:** Plano à Candidatura a Representante Discente no PPGED2016/2018.  
(folhetim/material de campanha entregue de sala em sala aos discentes e docentes)

### **PLANO DE AÇÃO**

**Venho através de este traduzir em poucas palavras as diretrizes que nortearão o trabalho enquanto representante discente:**

- Estabelecer um diálogo aberto e dinâmico com os alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado/Doutorado em Educação com o objetivo de manter os alunos informados sobre os assuntos de pauta, reivindicações e decisões deliberadas.
- Acolher os ex-alunos do PPGED/UFU apontando caminhos e novas tendências, recepcionar os alunos ingressantes e incentivar os veteranos a participar com sugestões.
- Programar e instrumentalizar a gestão democrática no âmbito do Colegiado do PPGED/UFU e do CONPEP, contribuindo com a coerência dos embates, debates e problematizações entre essas duas instâncias.
- Conservar o espaço dos laboratórios pedagógicos disponíveis para estudo em grupo independente de sua linha de pesquisa.
- Mobilizar a união dos alunos bolsistas em torno de propostas mais audaciosas para a pesquisa e produção científica no âmbito da divulgação das mesmas.
- Reativar a antiga sede no Campus Santa Mônica da Associação dos Pós Graduandos (APG) inaugurada em 2005.

**“O mundo não é. O mundo está sendo.** Paulo Freire, 1997”.

Candidata: Prof<sup>a</sup> Ms. (doutoranda) Noádia Munhoz Pereira  
Telefone de contato: (034) 991269426  
E-mail: [noadiamunhoz@doutorado.ufu.br](mailto:noadiamunhoz@doutorado.ufu.br)  
[noadiamunhoz99@gmail.com](mailto:noadiamunhoz99@gmail.com)

**APÊNDICE 8:** Comprovante de contrato docente nº 120/2008 de exploração de mão de obra barata na UFU no momento de *implementação da expansão/exploração do cursos de licenciatura no Campus Pontal (Ituiutaba/MG)* com carga horária de 20 horas sem auxílio transporte e sem alimentação previsto nos \$ 1.290,07 reais, o qual consta no documento cláusula terceira que seria necessário trabalhar por 40 horas/DE nesse valor por durante 2 anos sem o auxílio de um transporte (uma van ou um ônibus para levar os professores no trajeto Uberlândia/Ituiutaba). (Gestão do Reitor Alfredo)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
DIVISÃO DE APOIO AO DOCENTE

CONTRATO Nº 120/2008

CONTRATO DE LOCAÇÃO DE SERVIÇOS QUE ENTRE SI CELEBRAM, DE UM LADO A UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA-UFU E DE OUTRO LADO NOÁDIA MUNHOZ PEREIRA, NA FORMA DAS LEIS Nº 8.745/93 DE 09 DE DEZEMBRO DE 1993, Nº 9.849 DE 26 DE OUTUBRO DE 1999 E M.P. 2.150-39, DE 31 DE MAIO DE 2001.

A UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU, Fundação Pública, com sede na Av. Engenheiro Diniz nº 1.178, Bairro Martins, nesta cidade do estado de Minas Gerais, inscrita no CGC/MF sob o nº 25.648.387/0001-18, neste ato representada por seu Reitor, Professor Arquimedes Diógenes Ciloni, brasileiro, casado, engenheiro, portador da Carteira de Identidade nº 6.960.788-SSP/SP, e inscrito no CPF sob o nº 982.968.928-04, residente e domiciliado nesta cidade, doravante designada LOCATÁRIA, e NOÁDIA MUNHOZ PEREIRA, Brasileira, Solteira, Professor(a), portador(a) da Carteira de Identidade nº 34.547.58509-SSP/SP, e inscrito(a) no CPF nº 056.790.546-20, residente e domiciliado(a) nesta cidade, doravante designado LOCADOR, firmam o presente instrumento, na forma do artigo 1.216 e seguintes do Código Civil Brasileiro e das Leis nºs 8.745/93, de 09 de Dezembro de 1993, e 9.849, de 26 de Outubro de 1999, e tendo em vista o que consta do Processo nº 23117.008237/2008-92, sob as cláusulas e condições seguintes:

**CLÁUSULA PRIMEIRA** – O objeto do presente é a locação dos serviços de **professora substituta**, pela LOCATÁRIA, para exercer as atividades acadêmicas, pelo período de **65 dias**, contados a partir de **28 de Outubro de 2008**.

**CLÁUSULA SEGUNDA** – A presente locação de serviços tem por finalidade atender a necessidade da instituição, considerando a qualificação necessária para o exercício das atividades descritas na cláusula anterior.

**CLÁUSULA TERCEIRA** – Pelo pagamento dos serviços, objeto do presente contrato, o LOCADOR receberá o valor de **R\$ 1.290,07 (Um Mil, Duzentos e Noventa Reais e Sete Centavos)**, correspondente a **40 horas** semanais de trabalho, sendo que os reajustes se processarão nas datas e bases dos concedidos aos servidores da UFU.

**CLÁUSULA QUARTA** – O LOCADOR se compromete, sob pena de ficar sem efeito o presente pacto, a apresentar, no prazo improrrogável de 30 (trinta) dias, todos os documentos necessários.

**CLÁUSULA QUINTA** – A despesa do presente contrato correrá à conta da dotação própria do orçamento de 2008.

**CLÁUSULA SEXTA** – Os serviços serão prestados em local pré-estabelecido pela LOCATÁRIA, devendo a atividade do locador harmonizar-se com o contexto da Universidade, para todos os efeitos, quando participar de equipes ou de atividades conjuntas.

**CLÁUSULA SÉTIMA** – Fica eleito o foro da Justiça Federal, Vara da Comarca de Uberlândia, para dirimir as questões porventura oriundas da execução deste.

E por estarem justas e acordadas, as partes firmam o presente em 03 (três) vias de igual teor e forma, para um só efeito legal, juntamente com duas testemunhas.

Uberlândia, 12 de Novembro de 2008

  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
**LOCATÁRIA**  
Regina Célia Vidal da Silva  
Gêrente da DIADO/PREH

  
**NOÁDIA MUNHOZ PEREIRA**

Testemunhas:

1) \_\_\_\_\_  
CPF:

2) \_\_\_\_\_  
CPF:

Contrato

**APÊNDICE 9:** Comprovante de escolaridade que comprova a historicidade de participação na instituição (2001) na militância estudantil ocupando cargos de representação política nos últimos 17 anos com colação de grau na 58ª Turma do Curso de Pedagogia diurno no ano de (2004) e em seguida a inserção no Curso de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado em Educação com pesquisa em Política e Gestão da Educação Brasileira com defesa em 02/05/2008 na mesma instituição e logo em seguida professora na mesma instituição, conforme consta no apêndice anterior. Gestão do reitor Arquimedes Diógenes Ciloni e seu vice-reitor Elmiro Santos Resende .



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

2ª Via



O Reitor da Universidade Federal de Uberlândia, no uso de suas atribuições e tendo em vista a conclusão do Curso de Pós-graduação em Educação, em 2 de maio de 2008, confere o título de Mestre a

**Nádia Munhoz Pereira**

filha de José Carlos Barcellos Pereira e de Neide Franciscuini Munhoz Pereira,  
nascida a 6 de novembro de 1982, natural de Olímpia, Estado de São Paulo,

e outorga-lhe o presente Diploma a fim de que possa gozar de todos os direitos e prerrogativas legais.  
Uberlândia - MG, 6 de agosto de 2013.

PROF. DR. MARCELO EMÍLIO BELETTI  
PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROF. DR. ELMIRO SARRJOS RESENDE  
REITOR

Nádia Munhoz Pereira  
DIPLOMADA

**APÊNDICE 10:** Comprovantes da carteira de trabalho sobre a trajetória de exploração das condições de trabalho em educação no Brasil nos últimos 17 anos. Folha de rosto com a foto ¾. No ano de 2001, aos 17 anos de idade, minha carteira de trabalho foi assinada pela primeira vez para trabalhar pelo valor de 2,53 centavos por dia de aula h/a, totalizando \$180 reais por mês.



## Referências bibliográficas

ALTAFIN, Juarez. *Primeiros tempos: depoimentos sobre pessoas e fatos do início da Universidade Federal de Uberlândia*. Uberlândia: UFU, 1997. 154p.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Temas e Textos da Educação Superior*, Campinas, Ed. Papyrus, 2001 [impresso].

ALVES, Giovanni. *Trabalho e neodesenvolvimentismo: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil*. Bauru: canal6, 2014.

ALVES, Giovanni. *Limites do sindicalismo – Marx, Engels e a crítica da economia política*. 2ª edição. Bauru: Canal 6, 2014. 303p (Projeto Editorial Praxis).

ANTUNES, Ricardo & ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 87, p.335-351, maio/ago.2004.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho: as múltiplas formas de degradação do trabalho. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais* (online) 83. Dez, 2012. (<http://rccs.revues.org>. (p.19-34)

ANTUNES, Ricardo. Trabalho uno e omni: a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato. In: *Revista Argumentum*, Vitória, v. 2, n.2, p.9-15, jul./dez. 2010

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos A (org). *Técnicas de ensino: por que não?*.Campinas, SP: Papyrus, 1991. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico). (p.11-34)

ARENDT, Hannah (1906-1975). *A Condição humana*; tradução de Roberto Raposo; introdução de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Editora: Forense-Universitária; Rio de Janeiro, 3ª edição, 1987.

BAUMAN, Zygmunt (1925-). *Medo líquido*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2008.

BAUMAM, Zygmunt (1925-). *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Zahar, 1998 (272p).

\_\_\_\_\_. *Modernidade e ambivalência*. Tradução, Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. (334p)

\_\_\_\_\_. *Vidas desperdiçadas*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.2005 (p.170).

\_\_\_\_\_. *Em busca da política*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2000. (p.213).

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: SILVA, Luiz H. & AZEVEDO, José Clóvis. (orgs). *Paixão de aprender II*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

BIHR, Alain. *Da grande noite a alternativa: o movimento operário europeu em crise*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo. 2010. (Mundo do trabalho)

BOLZAN, Doris P. V & ISAIA, Silvia M. de A. & MACIEL, Adriana M. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na educação superior. In: *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba. V.13, n.38, jan.abr. 2013.. Acesso: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7817/7550>

BRASIL/MEC/INEP. Censo da educação Superior 2013. Acessado em outubro de 2015 (25 páginas). Acesso: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRASIL/MEC/SESu. *Balanço Social: a democratização e expansão da educação superior no país de 2003 a 2014*. (106 páginas). Acesso: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRASIL, Decreto nº5. 800. *Regulamenta o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)*ago.2006.

BRASIL/MEC/SESU. *Relatório de gestão*. Prestação de contas ordinária anual. Relatório de Gestão consolidado. Abril, 2015 (1628 p) acesso: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXXXIV, n.1.248, 23 dez. 1996. P.27833-27841.

BRASIL. *Ministério Público do Trabalho e os Direitos dos Trabalhadores* / Ministério Público do Trabalho, Procuradoria Regional do trabalho da 17ª Região, Projeto PCDLegal. – Vitória: Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, 2014.

BRASIL/MEC/SESu. Resolução CNE/CP/2017. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília. 10 de agosto de 2017. Seção 1, p.26.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*. Zahar Ed: Rio de Janeiro, 1981.

BRITO, Eliana, P.P.E. A interdisciplinaridade e a arte do malabarismo na formação de professores e professoras. In: RBP AE *Revista Brasileira de Política e Administração da educação*. v. 33, n.1, p.133-149, jan./abr.2017. (p.133-149)

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política*. 7ª edição. Paz e Terra, 1999 (Coleção pensamento crítico vol.69)

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994, (p. 19-51).

BORON, Atilio A. Justiça sem capitalismo, capitalismo sem justiça. In: VITA, Álvaro de & BORON, Atilio A. (orgs). *Teoria e Filosofia Política: a recuperação dos clássicos no debate latino-americano*. São Paulo: Editora da USP, Buenos Aires: CLACSO, 2004. (p 135-155)

BOURDIEU, Pierre (1930-2002). *A miséria do mundo*. Com contribuições de A. Accardo. [et.al]. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre (1930-2002). *A economia das trocas simbólicas*. Tradução Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção estudos; 20/dirigida por J. Guinsburg).

BOURDIEU, Pierre (1930-2002). *Coisas ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; revisão técnica Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. *Escritos de educação*. Maria Alice Nogueira & Afrânio Catani (orgs). 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Coleção Ciências Sociais da educação)

\_\_\_\_\_. *Homo Academicus*. Les Editions de Minuit, 1ª edição. Paris, 1961.

\_\_\_\_\_. *Lições de aula*. Tradução: Égon de Oliveira Rangel. 2ª edição, 2001.

\_\_\_\_\_. (1930) *Meditações pascalinas* Tradução Sérgio miceli. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2001 (324p)

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico* . Tradução de Fernando Tomaz. Editora Bertrand Brasil S.A, 1989. 299p.

\_\_\_\_\_. *Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução de Denice Barbara Catani. Editora UNESP. São Paulo. 1ª edição, 1997.

\_\_\_\_\_. *Para uma sociologia da ciência*. Edições 70 Editions Raisons d'Agir, 2001. Tradução: Pedro Elói Duarde, 2004. 159p.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 9ª edição. Papyrus Editora. Tradução Mariza Correa. 2008. (223p)

\_\_\_\_\_. (1930) *Sociologia*. Renato Ortiz (orgs). Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

\_\_\_\_\_. (1930-2002) *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. / Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron (orgs): tradução e Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. / Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALIXTO, Aldeci. C. Docência universitária online: dimensões didáticas da prática pedagógica. 2012, (212p) (Tese de doutorado).

CARNEIRO, Maria Helena S. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, Ilma P. A. V.[et al]. (orgs). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas/SP: Papirus. 2010. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

Casa de Vereança de Mariana: *300 anos de história da Câmara Municipal*/Cláudia Maria das Graças Chaves, Maria do Carmo Pires, Sônia Maria Magalhães. (orgs). Ouro Preto: EDUFOP/PPGHIS, 2012.

CÂNDIDO, Rita de Kássia & GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o projeto político pedagógico. In: *Revista Brasileira de política e administração da educação RBPAE*. v.33, n.2, p.323-336, mai./ago.2017.

COELHO, Luciana Zacharias G.F. *Expansão da educação superior: um estudo sobre trabalho docente no Campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia* (2006-2012). (Tese de Doutorado), 2015. (174 páginas)

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

CORDEIRO, Euzane Maria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago & MALUSÁ, Silvana . Prática pedagógica de matemática nos primeiros anos do ensino fundamental. In: OLIVEIRA, Guilherme Saramago (org). *Metodologia do ensino de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental*. Uberlândia, MG: FUCAMP, 2016 . (p.25-56)

COSTA, Celso José da. Modelos de educação superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. In: *Revista Brasileira de Informática na educação*. Vol. 15. Nº. 2. Maio/agosto, 2007.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995. 280p.

CHAUÍ, Marilena. *A ideologia da competência*. André Rocha (org). Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

\_\_\_\_\_. A universidade pública sob nova perspectiva. In: *Revista Brasileira de Educação*, set-dez, n. 24. ANPED, São Paulo (pp. 5-15), 2003.

CHAVES, Vera Jacob Chaves & SILVA JUNIOR, João dos Reis & CATANI, Afrânio Mendes (orgs). *A universidade brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais*. 1ª edição. São Paulo, SP: Xamã, 2013.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*; tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

\_\_\_\_\_. Mundialização: o capital financeiro no comando. In: *Revista o capital financeiro no comando*. Out. (p.7-28), 2000.

CIAVATTA, Maria & TREIN, Eunice. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set./out./nov./dez. nº 24. 2003.

- CIAVATTA, Maria & REIS, Ronaldo R. (orgs). *A pesquisa histórica em trabalho e educação*. Brasília: Liber livro, EDUA, UFAM, 2010.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário: na transição de paradigmas*. 2ª edição. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005. (118 p.)
- CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.
- CUNHA, Maria Isabel da. Investigación y docência: escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la educación superior. In: *Revista de Docência Universitária (REDU)*. Vol.13, nº I. Enero – Abril/2015.(p79-84)
- CUPERTINO, Julieta (1907). *Chego aos 100 anos de bem com a vida: das viagens a cavalo à navegação virtual*. Levantamento histórico Isolina Guimarães Cupertino de Salles. Cupertino de Salles. Rio de Janeiro Editora Revan, 2007.
- DEL PINO, Mauro Augusto B. & VIEIRA, Jarbas S. & HYPOLITO, Alvaro Moreira. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando, OLIVEIRA, Maria A. M. & FIDALGO, Nara Luciene R. (orgs). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009. (série Prática Pedagógica)
- DEVECHI, Catia P. v; & TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? In: *Revista Brasileira de Educação*. vol.15, núm.43, enero-abril, 2010, pp.148-161. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil.2010.
- DIAS, Edmundo Fernandes. Modo de produção e educação. In: *Revista Germinal: marxismo e educação em debate*. Londrina, v. 1, n. 1, p. 34-42, jun. 2009.
- DIAS, Ana Maria Iorio; BITTENCOURT, Eugênio Pacelli Leal; SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues; FERNANDES, Zenilda Botti. (orgs). *Docência universitária: saberes e práticas em construção*. Belém: IFPA/Unama, 2011. (432 p)
- DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto) formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. VEIGA, Ilma Passos Alencastro & VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (orgs). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- DOWBOR, Ladislau. *Introdução teórica a crise: salários e lucros na divisão internacional do trabalho*. Unicamp: centro de documentação. Instituto de Economia, Editora Brasiliense, 1981.
- DOURADO, Luiz Fernandes, CATANI, Afranio Mendes & OLIVEIRA, João Ferreira. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. In: *Pró-posições/* . Unicamp, Faculdade de Educação. Campinas, SP, v. 15, N. 3 (45), set, dez, 2004 (p.91-113)

- ELIAS, Norbert (1897-1990). *Norbert Elias por ele mesmo*. Tradução. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2001. (166p).
- ELIAS, Norbert ( 1897-1990). *A solidão dos moribundos, seguido de, Envelhecer e morrer/ Norbert Elias; tradução, Plínio Dentzien*. Rio de Janeiro: Zaharm 2001. 107p
- ENGELS, Friedrich (1820-1895). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução de Leandro Konder. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002 (224p)
- ENGUITA, Mariano F. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. In: *Teoria & Educação*. n. 4, 1991.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Artes Médicas. Porto Alegre, 1989.
- ENGUITA, Mariano F. *Educar em tempos incertos*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre. Artmed, 2004.
- FARIAS, Maria Sabino de. [ et al]. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Líber Livro, 2009.
- FAZENDA, I.A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4ª edição. Campinas: Papirus, 1994.
- FERREIRA, Antonio Gomes. O sentido da Educação comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n.2, p.124-138, maio./ago.2008. (online)
- FRANÇA, Magna. Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração: os indicadores educacionais e financeiros. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da educação (RBPAAE) ANPAE*; Editora: Janete Maria Lins de Azevedo. Recife: ANPAE, 2014, v.30, n.2 (maio./ago. – 2014).
- FRANÇA, Polyana Imolesi Silveira de. A precarização do trabalho na educação à distância e a subordinação do conhecimento aos imperativos do capital: uma problematização sobre o trabalho do tutor. Faculdade de educação. Tese de Doutorado. 149p. 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6ª edição. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 15ª edição. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2000. (1ª Edição em 1996)
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: *Revista Brasileira de Educação*.v.16, n.46, jan./abr.2011.
- GANDIN, Luís Amando & LIMA, Iana Gomes. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. In: *Revista Brasileira de Educação*. Autores Associados RBE/ANPED, v. 20, n. 62, jul-set, 2015 (p.663-677).

GENTILI, Pablo. A universidade na penumbra, o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: *Revista de Educación*. N. 324. abril/maio, MEC. Espanha, 2001. (12p).

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Apresentação de Paulo Freire. Prefácio de Peter Mc Laren. Editora Artes Médicas, 1997 (270p)

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (p.83-100).

GOMES, Aguinaldo Rodrigues, WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes & NETTO, Miguel Rodrigues de Sousa (orgs). *Fragmentos, imagens, memórias: 25 anos de federalização da Universidade Federal de Uberlândia*. Uberlândia: EDUFU, 2003. 218p.

GOMES, Alfredo Macedo. Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. In: *Educação & Sociedade*. v. 24, n. 84. Campinas, 2003. (p.839-869)

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo. V.29, n.1, p.167-182. Jan./jun. 2003.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso, Carlos Nelson Coutinho e Giseh Vianna Konder, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção pensamento crítico; v.32)

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

GRAMSCI, Antonio. The intellectuals. In: HIER, Sean P. *Contemporary Sociological Thought: theme and theories*. Canadá, (p.49-58) 1971.

GREEN, Bill & BIGUN, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (p.203-237).

GUARNIERI, Maria Regina (orga). *Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência*. Polêmicas do nosso tempo. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados: Araraquara, SP: Programa de pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. (Coleção polêmicas de nosso tempo; 75) [www.abdr.org.br](http://www.abdr.org.br)

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*; tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. (237p) acesso em [www.artmed.com.br](http://www.artmed.com.br).

HARVEY, David. *O enigma do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

HABERMAS, Jurgen. A idéia da universidade: processos de aprendizagem. In: *Revista Brasileira e Estudos pedagógicos*. Brasília. V. 74, p. 111-130. Jan./abr. 1993.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana S. Padilha. Editora Artmed. 2010.

JEZINE, Edineide & BITTAR, Mariluce (orgs). Políticas de educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social. João Pessoa: EDUEPB, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: *Revista Capitalismo, trabalho e educação*. (17p), 2002. (impresso)

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: *Revista Administração Escolar*. Prof. Dorival Rosa Brito. 13p. 2000. [impresso]

KUENZER, Acácia Zeneida & CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. & FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009. ( Série Prática Pedagógica)

LEBEDEV, Mikail (introd). O Estado (lição proferida na Universidade de Sverdlov, 11 de julho de 1919) In: LENINE, V.T. *Democracia Socialista*. Pequena biblioteca Lenine/3. Edições Avante. Lisboa, 1975. (p.127-152).

LEHER, Roberto. *A contra-reforma universitária*. Brasília: Associação dos Docentes da Universidade de Brasília/Casa das Musas ADUnB, 2004. 74p

LEITE, Denise. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, Marília Costa (org). *Professor do ensino superior: identidade. Docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, (p.53-60)

LEITINHO, Meiriciele Calíope. A construção do processo de formação pedagógica do professor universitário. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (orgs). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

LIMA, Paulo Gomes. *Galileu Galilei e o problema do método científico*. In: LIMA, Paulo Gomes & MARQUES, Silvio Cesar Moral. *Fundamentos da educação: recortes e discussões*. Vol. III/Paulo Gomes Lima (org). Jundiaí, Paco Editorial/2015 280p.

LIMA, Paulo Gomes & PEREIRA, Meira Chaves. O racionalismo e o empirismo: contribuições à pedagogia. In: LIMA, Paulo Gomes & MARQUES, Silvio Cesar Moral. *Fundamentos da educação: recortes e discussões*. Vol. III/Paulo Gomes Lima (org). Jundiaí, Paco Editorial/2015. (p.239-258).

- LIMA, Licínio, C; AZEVEDO, M.L.N. & CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação de educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. In: *Revista Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v.13, n.1, p.7-36, março, 2008.
- LOMBARDI, Claudinei & LUCENA, Carlos & PREVITALI, Fabiane S. (orgs). *Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional*. 1ª edição. Campinas, SP: Librum Editora, 2014.
- LOMBARDI, José Claudinei. *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Tese de livre Docência, Unicamp, Faculdade de educação, 2010.
- LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos A (org). *Técnicas de ensino: por que não?*.Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico). (p.35-48)
- LUCENA, Carlos. *Tempos de Destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2004. (287p).
- LUGÃO, Ricardo Gandini; ABRANTES, Luiz A; & JUNIOR, Antonio Carlos Brunozi. Planejamento, implementação e avaliação do REUNI: um estudo em universidades mineiras. In: *Revista Estudo & Debate*.Lajeado, v. 22, nº1, p.78-96, 2015. (p.78-96).
- LUKÁCS, Györy (1885-1971). *Para uma ontologia do ser social*. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MACIEL, R. M. & PREVITALI, F. S. Impacto das políticas públicas do trabalhador da educação na rede estadual de ensino de patos de Minas / MG em 2011. *Revista Labor*. 2011. (6). p. 326-343.
- MANACORDA, Mário A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Cortez Editora, 1992.
- MANCEBO, Deise & SILVA JUNIOR, João dos Reis. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. In: *Revista Educação em Questão*. Natal., v.51, nº 37, p. 73-94, jan./abril.2015.
- MANCEBO, Deise, MAUÉS, Olgaíses & CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira implicações para o trabalho docente. In: *Revista Educar*, Curitiba, n. 28, p. 37-53, Editora UFPR, 2006.
- MARQUES, Mara Rúbia Alves. Políticas públicas de formação de professores: estratégias de regulação e questão da autonomia. In: GARCIA, Dirce. M. F. 7 CECILIO, Sálua (orgs). *Formação e profissão docente em tempos digitais*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MARQUES, Carlos Alberto & PEREIRA, Júlio Emílio Diniz.. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, Nº 78, abril. 2002

MARTINS, Francisco André S. & AZEVEDO, Maíra Tomayno de Melo Dias & NONATO, Symaira Poliana. Docentes em formação e as significações produzidas em torno do ensino superior. In: *Revista Docência no Ensino Superior*. v.4, p.137-166, out. 2014.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas/SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

MARX, Karl. *A questão judaica*. Tradutor Silvio Donizete Chagas. 4ª edição. São Paulo: Centauro. 2002. (103p)

MARX, Karl. *O capital crítica da economia política. O processo de produção do capital (livro I), vol. 1*. 26ª edição. Tradução de Reginaldo Santana. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2008.

MARX, Karl. (1818-1883). *Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro*. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2010. (144p)

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-filosóficos*. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. 4ª reimpr. São Paulo: Boitempo. 2010. (189p)

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Álvaro Pina. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Editora Moraes, SP, 1976.

MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. *Contribuição a crítica da econômica política*. SP. Expressão Popular. 2008.

MARX, Karl. *Manifesto do Partido Comunista*. Braga. São Paulo: Editora Escala, 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? In: *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, P.75-85, jan./abr.2011.

MELLO, Alex Fiuza de. Teorias do neo-imperialismo: raízes da teoria marxista do capitalismo mundial. In: *Revista Estudos de Sociologia*. 2015. Disponível em: <https://portaltrabalho.wordpress.com.br>.

- MELLO, Alex Fiuza de. *Capitalismo e mundialização em Marx*. São Paulo: Perspectiva; Belém: SECTAM – Secretaria Executiva de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente, 2000. (Debates:279)
- MELLO, Alex Fiúza de; ALMEIDA FILHO, Naomar & RIBEIRO, Renato Janine. Por uma universidade socialmente relevante. In: *Revista 53ª Reunião Anual SBPC*. Salvador/Bahia, julho,2001.
- MENDONÇA, Ionice Oliveira; MENDES, Cristiane Aline Soares; & DEBOÇÃ, Leonardo Pinheiro. Gestão por competências nas universidades federais mineiras: uma análise a partir dos planos de desenvolvimento institucional. In: *Revista XX SEMEAD Seminários em Administração*. Nov.2017 (14p).
- MERCADO, Luis Paulo Leopoldo & CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva (orgs). *Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa*. Maceió: EDUFAL, 2007.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. [Tradução Isa Tavares]. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).
- MINICUCCI, Agostinho. *Educação para o trabalho: sondagem de aptidões e iniciação profissional*/Agostinho Minicucci. São Paulo: Atlas. 1978. (109 páginas)
- MOLINA, Mônica Castagna & HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. In: *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr.2015.
- MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (org). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. (p.11-20).
- NASCIMENTO, Lindalva G. et al. Teorias e discursos no currículo: entre a teoria crítica e os discursos pós-críticos. In: *Revista Espaço do Currículo*. v.8, n. 1, p.136-154. Jan./abr. 2015.
- NETO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método em Marx*. SP, Expressão popular, 2011.
- NEWMAN, Janet & CLARKE, John. Gerencialismo. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n.2, p.353-381, maio/ago.2012.
- NOVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: *Revista Cuadernos de Pedagogia*. n. 286, p.1-15, dez.1999.
- NÓVOA, Antonio & AMANTE, Lúcia. Em busca da liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. In: *Revista de Docência Universitária (REDU)*. Vol.13, nº I. Enero/Abril, 2015.

NUNES, Joedna Lima Oses. Clima organizacional no setor público: um estudo de caso no juizado especial cível de Brumado/BH. In: *Revista Nau Social*. Diários de Bordo. V. 6, n.10, p.09-22, maio/out.2015

O'DONNELL, Guillermo. Democracia Delegativa? In: *Revista Novos Estudos CEBRAP*. nº 31, out, 1991. (pp. 25-40)

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: *Revista educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação para além do capital. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.27, n. 97, p. 1373-1376, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A pós-graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. In: *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 343-363 jul./dez. 2015.

PEREIRA, Meira Chaves. O pensamento pedagógico do João Amós Comenius. In: LIMA, Paulo Gomes & MARQUES, Silvio Cesar Moral. *Fundamentos da educação: recortes e discussões*. Vol. III/Paulo Gomes Lima (org). Jundiaí, Paco Editorial/2015 280p.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Ed da UFSM, 2013. (248p)

PEREIRA, Noádia Munhoz Pereira. *Modelos de gestão na universidade pública brasileira: o CONSUN e o CONDIR na Universidade Federal de Uberlândia*. Biblioteca digital. PPGED/UFU. Dissertação de Mestrado. 2008

PIMENTA, Selma G. & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior vol1*. Editora Cortez: São Paulo, 2002 (a). (Coleção Docência em Formação)

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. Textos de Edson Nascimento Campos [et.al.]. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2002 (b). ( Coleção Saberes da Docência). Acesse em: [www.cortezeditora.com.br](http://www.cortezeditora.com.br)

PREVITALI, Fabiane S. O controle do trabalho pelo discurso da qualificação do trabalhador no contexto da reestruturação do capital. In: *Plub udpg, Humanit.Sc. Appl, Soc. Sc. Linguist, Lell, Arts*. Ponta Grossa, 17 (2): p.141-155, dez, 2009.

PREVITALI, Fabiane S. BARBOSA, Tulio, LUCENA, Carlos & FRANÇA, Robson Luiz. Globalização, relações interfirmas e trabalho no século XXI. In: *História e Perspectivas* . Uberlândia (46), 181-208, jan./jun. 2012.

PREVITALI, Fabiane Santana & MACIEL, Rosana Mendes. A reestruturação produtiva e seus impactos no trabalho docente. In: PREVITALI, Fabiane Santana (org). *Trabalho, educação e reestruturação produtiva*. São Paulo: Xamã, 2012. 198p.

PREVITALI, Fabiane Santana & MACIEL, Rosana Mendes. Impactos das políticas públicas do trabalhador da educação na rede estadual de ensino de Patos de Minas/MG em 2011. In: *Revista LABOR*. nº6, v.1, (p.326-343), 2011.

PUENTES, Roberto Valdés, AQUINO, Orlando Fernandez & NETO, Armindo Quilici. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Revista Educar*. Curitiba. N. 34. Editora UFPR.2009, (p.169-184)

RANGEL, Flaminio de Oliveira & COSTA, Heloisa Albuquerque, et all. Mediações online em cursos de educação a distância: os professores de língua portuguesa em questão. In: *Revista Brasileira de educação*. v. 20, n.61, abr-jun, 2015 (p.359-381)

REGNAULT, Elisabeth. Validade dos rankings internacionais baseados nos testes: PIRLS PISA e Shanghai. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (rbpae)*. Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editora: Janete Maria Lins de Azevedo. Recife: ANPAE, 2014, v.30, n.1,jan./abr., (p.13-40).

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 6ª edição. 2007. (136p)

ROTHEN, José Carlos & SILVA, Eduardo Pinto (orgs). *Políticas públicas para a educação superior*. 1ª edição. São Paulo: Xamã, 2014.

RODRIGUES, Fabiana C & NOVAES, Henrique T & BATISTA, Edvaldo L. (orgs). *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital*. 1ª edição. São Paulo, SP: Outras Expressões, 2013.

RODRIGUES, Marilúcia de M. A instabilidade da universidade vista a partir das contradições geradoras de suas crises de hegemonia, de legitimidade e institucional. In: SCRIPTORI, Carmem C. (orga). *Universidade e conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção Educação e Psicologia e Debate).

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. In: *Acta Sr Herman Soc Sci*. Maringá, v. 30, n. 1, p.45-56, 2008.

ROUSSEAU, J.J. *Do contrato social ou princípios do Direito político*. In: Os pensadores; SP: Cultural, 1999. (132p)

SALDANHA, Louremi Ercolani (orgs). *Planejamento e organização do ensino: um manual programado para o treinamento do professor universitário*. Laboratório do Ensino Superior. Faculdade de educação da UFRGS. 4ª Edição. Editora Globo. Porto Alegre, 1978. (398 p.)

SALLES, Michelle de A.S.D; & VILLARDI, Beatriz Q. O desenvolvimento de competências gerenciais na prática de gestores no contexto de uma IFES centenária. In: *Revista Serviço Público*. Brasília. 68(2) pp.467-492, abr./jun. 2017.

- SAVIANI, Demerval. *Sobre a concepção de politecnia*. RJ, Fiocruz, 1989.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983.
- SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: *Revista Brasileira de Educação*. v.12, nº.34. jan./abr., 2007 (p.152-180)
- SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. In: *Revista Germinal: marxismo e educação em debate*. Salvador.v.5, nº2, p.25-49,dez. 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa & ALMEIDA FILHO, Naomar. A universidade no século XXI: para uma universidade nova. Coimbra, outubro, 2008 [impresso].
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez. 1997.
- SANTOS, Edson Segamarchi dos. A educação burguesa: pontuações e contextos. In: LIMA, Paulo Gomes & MARQUES, Silvio Cesar Moral. *Fundamentos da educação: recortes e discussões*. Vol. III/Paulo Gomes Lima (org). Jundiaí, Paco Editorial/2015. (p.259-271).
- SCALCON, Suze. Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente para o século XXI. In: ALMEIDA. M. (org). *Políticas educacionais e práticas pedagógicas para além da mercadorização do conhecimento*. Campinas. SP: Editora Alínea: 2005, p.105-125. (Coleção educação em debate).
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. In: *Revista Interface*. Comunic Saúde, Educ. v.6, n.10, p. 117-124, fev. 2002.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-reforma*. São Paulo: EPU(Editora pedagógica e universitária ltda), 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- SILVA, Marcelo Rodrigues; VICENTIN, Ivan Carlos; NASCIMENTO, Décio Estevão; OLIVEIRA, Gilson Batista. A universidade aberta do Brasil como política pública de ampliação do acesso ao ensino superior e redução das desigualdades de oferta de ensino superior entre as regiões do Brasil. In : *Revista eletrônica FAFIT/FACIC*. V.6, n. 01, jan/jun, 2015 (p. 8-18).
- SILVA Jr, João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do estado e mudanças na produção*. Prefácio Francisco de Oliveira. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.
- SILVA Júnior, João dos Reis & GONZÁLEZ, Jorge Luís Camarano. *Formação e trabalho: uma abordagem ontológica da sociabilidade*. São Paulo: Xamã, 2001.

- SILVA, Marlon Andre da. & WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Reflexões acerca da proletarização, da profissionalização e do trabalho docente: desafios à formação inicial dos professores. In: *Revista Didática Sistêmica*. III Extremos do Sul. Edição Especial, p. 31-42. (2013)
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. In: *Identidades terminais*. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes. 1996, (p.213-228).
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SIQUEIRA, Juliana Soares. *Eficiência das universidades públicas federais brasileiras: Um estudo com foco no projeto REUNI*. João Pessoa: UFPB. Dissertação Mestrado. 2015. (96p)
- SOUZA, Joiciane Aparecida de. *Políticas de acesso à educação superior: flexibilização e democratização do ingresso na universidade*. (Dissertação de Mestrado). PPGED 2007 (240f)
- SOUZA, Cirlei Evangelista. *Formadores de professores no ensino superior: olhares para trajetórias e ações formativas*. Faculdade de educação. Tese de Doutorado. PPGED, 2011. (299p)
- SOUZA, Irineu M. de; KOBAYAMA, Adriana R.C.E. *Políticas de gestão de pessoas para as universidades federais*. INPEAU/UFSC, 2010.
- SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. In: *Revista educação & Sociedade*. Campinas, vol.27, n. 96. Especial, p. 1021-1056, out. 2006.
- SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise & FAVERO, Maria de Lourdes Albuquerque (orgs). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TRINDADE, Héliogio. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. In: *Revista Brasileira de Educação*. Anped. n.10, Jan./fev./mar./abr; p.5-15, 1999.

TRINDADE, Héglio. A República em tempos de Reforma Universitária: o desafio do governo Lula. In: *Educação e Sociedade. Campinas*, v. 25, n. 88, Especial, out, 2004. (p.639-1094).

TRIVIÑOS, Augusto N.S. (1928). *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Tradução de Augusto Nivaldo S. T. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENCIA, Adrián Sotelho. *Precariado ou proletariado?* Tradução de Diógenes Moura Breda. Bauru: Canal 6, 2016. (Projeto Editorial Práxis)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (orgs). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

VITA, Álvaro de. Democracia e justiça. In: VITA, Álvaro de & BORON, Atilio A. (orgs). *Teoria e Filosofia Política: a recuperação dos clássicos no debate latino-americano*. São Paulo: Editora da USP, Buenos Aires: CLACSO, 2004. (p.77-93)

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. Michael Cole et. Al. Trad. José Cippola Neto. Et al. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Psicologia e Pedagogia)