

Trabalho, Pesquisa e Ensino: Tensões e Desafios para a Docência no Ensino Superior

Work, Research and Teaching: Tensions and Challenges for Teaching in Higher Education

Solange Martins Oliveira Magalhães

Psicóloga, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG)

E-mail: solufg@hotmail.com

Sandra Valéria Limonta

Pedagoga, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG)

E-mail: sandralimonta@gmail.com

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

“Um admirável mundo novo acena para a universidade”, esta frase de Barnett (2005, p.138) carrega uma verdade incontestável: a universidade pública brasileira, nesses novos tempos, tem sido atingida por inúmeras retaliações resultantes da lógica produtiva que regula a sociedade. Respira-se a atmosfera hegemônica de políticas neoliberais¹ que se enraízam nos contextos sociais, econômicos e culturais, envolvendo e afetando a trajetória da univer-

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

sidade pública, submetendo-a a lógica do capital e do consumo (FONSECA, 1998; DE TOMMASI; WARDE e HADDAD, 2007).

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

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

As circunstâncias políticas que definiram os rumos da educação também têm definido as condições objetivas de trabalho do professor. No caso da universidade pública, essas condições pautam-se principalmente pela regulação, que por meio da aproximação cada vez maior da compreensão da educação superior como um serviço e não como um bem público e um direito, impactam diretamente no trabalho do professor, retirando sua autonomia quanto ao ensino, à pesquisa e a extensão por meio de avaliações estandartizadas, controle dos recursos por meio de editais, concessões de prêmios (objetivos e simbólicos), estabelecendo o que é um professor de sucesso (CUNHA, 2004).

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

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

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

O campo da docência no ensino superior: tensões e desafios

Se nos reportarmos à segunda metade dos anos 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), observaremos neste momento histórico o início da implantação de uma política educacional para o ensino superior que postulava a necessidade de uma reforma ampla neste nível de ensino, cujo objetivo foi descentralizar recursos, promover a heterogeneidade da oferta de cursos de formação e estreitar suas relações com o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que procurou conformar a universidade na lógica do capital. Existia naquela época uma intencionalidade de ajustar os objetivos, conteúdos e as metodologias desenvolvidas no ensino superior para priorizar o desenvolvimento de uma formação universitária que atendesse às exigências oriundas do capitalismo contemporâneo. E por ter este nível de ensino como responsável pelas pesquisas e inovações tecnológicas que responderiam a evolução do mercado, desencadeou-se um aceleração da expansão de suas vagas.

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

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

Vale a pena lembrar que essa não era a mesma realidade das universidades do setor privado, pois estas foram beneficiadas com vários programas de fomento no governo FHC, como o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), o que garantiu o preenchimento de suas vagas e o seu significativo crescimento (DOURADO, 2004; DOURADO; CATANI e OLIVEIRA, 2004).

No estado de Goiás temos o equivalente ao FIES em nível estadual, a bolsa universitária da Organização das Voluntárias de Goiás O Programa Bolsa Universitária, da Organização das Voluntárias de Goiás (OVG), concede bolsas no valor de R\$ 200,00 ou 80% do valor da mensalidade. Desde 1999, segundo dados da organização, o programa já concedeu 72 mil bolsas, duas mil só neste ano, totalizando cerca de R\$ 270 milhões investidos no programa (seria melhor dizer nas instituições de ensino superior privadas do estado).²

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

2. Dados disponíveis em: www.mec.gov.br/prouni e www.ovg.org.br.

menos melhorias nas condições de vida e consumo por meio do trabalho remunerado.

Ao longo desses dois governos e no atual governo Dilma Roussef, a mercantilização da educação, a precarização do trabalho docente e a baixa qualidade da formação tanto na Educação Básica quanto no ensino superior continuam sendo fortes características da educação formal no Brasil. Com a crescente introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das universidades públicas, ideologias, conceitos, projetos e discursos muito próprios dos campos produtivo, financeiro e industrial se materializam sob a forma nebulosa da ideia de “novas competências e habilidades” necessárias para atender ao mercado. Cabe ao ensino superior formar grande parte dessa nova força de trabalho e a educação neste nível de ensino rapidamente passa a ser compreendida e realizada como mercadoria.

Segundo Mancebo (2004) e Sguissardi (2000, 2005; 2006 e 2008), configurou-se no país um modelo de ensino superior gerencialista, neoprofissional, heterônomo e competitivo, cujos princípios se alicerçam na lógica empresarial do mercado econômico. Tal modelo desloca a educação do patamar de “serviço” (que já havia sido deslocada do patamar de bem cultural de direito) e a colocam no rol das mercadorias, o que dá ensejo à incrível expansão da iniciativa privada no ensino superior a partir de meados da década de 1990.

Ainda que jamais se tenha firmado no país um modelo típico de universidade brasileira, pode-se inferir que, a cada época, esta se apresentou com muitos traços de algum modelo ideal ou idealizado dentre os predominantes nos países centrais. Hoje, entretanto, talvez seja mais seguro afirmar que ocorre uma contraditória superposição de modelos universitários e, simultaneamente, o trânsito para uma universidade “pública e privada”, neoprofissional, heterônoma e competitiva (SGUISSARDI, 2005, p. 33).

De acordo com Sguissardi (2006 e 2008), tal modelo é o resultado das políticas para a educação superior que têm sido propostas e que se configuram num quadro geral cujas características principais são a flexibilidade dos postos e contratos de trabalho e o congelamento de salários; a redução do financiamento estatal para a educação superior pública e a diversificação das fontes de financiamento.

Tomando por base tais características, para o autor, a universidade brasileira tem se configurado numa dualidade ou superposição de modelos, com a

predominância, do ponto de vista quantitativo, do modelo napoleônico (escolas superiores de formação profissional) e “nuanças”, em algumas das maiores universidades, do modelo neo-humboldtiano (ensino-pesquisa-extensão). Essa dualidade teria permitido a diferenciação e a diversificação de instituições, sintetizando o discurso dos organismos multilaterais que ecoaram no Brasil na década de 1990, em defesa de reformas no ensino superior dos países em desenvolvimento.

Esse modelo híbrido responderia, em tese, às necessidades produtivas e de consumo de um mundo em acelerada transformação nas relações sociais e de trabalho e particularmente atenderia a exigência de novos perfis profissionais e mão-de-obra tecnicamente cada vez mais qualificados para determinadas competências, favorecendo, conseqüentemente, uma formação mais tecnológica-tecnicista em detrimento de uma formação científica-crítica.

Atualmente, o processo de reforma do ensino superior iniciado logo no começo do governo Luís Inácio Lula da Silva em 2003, tem se desdobrado em vários documentos, decretos e resoluções. O ponto alto da reforma é a aprovação do Projeto de Lei nº 7.200, que trata da reforma universitária. No entanto, de acordo com Sguissardi (2006); Gomes (2008) e Lima (2008) o PL 7.200/2006 pouco avança no sentido da real democratização do ensino superior público.

Para Silva Junior e Sguissardi (2005, p. 5), “Uma lei não contém toda a reforma. Uma reforma educacional ou da educação superior raramente se traduz em uma única lei, por mais abrangente que ela seja.” Ainda segundo os autores, o grande dilema da educação superior no atual momento e ao qual tanto a legislação que o precede quanto o próprio PL 7.200/2006 parecem não avançar significativamente é a questão da relação público-privado no setor educacional, mais especificamente na definição do ensino superior como um bem público de direito ou um bem econômico. As políticas públicas como um todo, não só as políticas educacionais, estão em pleno processo de privatização/mercantilização e ao que parece, a reforma do ensino superior brasileiro não responde à necessidade de se frear, no país, o processo mundial de mercantilização da educação superior.

O pano de fundo manteve-se basicamente o mesmo. Na área universitária, os instrumentos legais e as medidas administrativas, incluídas as financeiras, mostram que até o momento não houve rupturas com o processo anterior, a não ser,

em certa medida na adoção de novo sistema nacional de avaliação, com a recuperação dos montantes de recursos aos níveis de 1995 e com pequena expansão das IFES (SGUISSARDI, 2006, p. 1.039).

Gomes (2008) conclui que as políticas de educação superior no governo Lula podem ser caracterizadas como neoliberal-populares, na medida em que o próprio governo consegue manter a atuação e a competitividade do mecanismo de mercado, através de concessões às instituições privadas e, ao mesmo tempo, realiza uma forte e direta intervenção estatal junto à população, subsidiando a inclusão das camadas populares no ensino superior público e privado.

Lima (2008) vê no processo de reforma do ensino superior em curso a terceira fase do “milagre educacional”, tese proposta por Florestan Fernandes, na década de 1970, para a análise do ensino superior brasileiro. Segundo a autora, para Florestan Fernandes a ampla expansão do ensino superior brasileiro durante o período do auge da ditadura militar se deu com base num modelo de universidade dependente nos mesmos moldes do padrão dependente de desenvolvimento, caracterizado pela transplantação de conhecimentos e modelos das universidades européias de forma fragmentada, o que, na época, criou uma ilusão de modernização e elevação da cultura nacional. Esta teria sido a primeira fase do “milagre educacional”.

A segunda fase teria ocorrido durante os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso, quando se deu o processo efetivo de empresariamento da educação superior e a explosão de vagas proporcionadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Esse, que foi o caminho da total mercantilização do ensino superior brasileiro, criou também uma ilusão de democratização do acesso à educação superior.

No governo Lula, a garantia de concessões sociais mínimas articuladas com a garantia de sobrevivência e de fortalecimento do empresariado da educação superior, e também a implementação das parcerias público-privadas neste nível de ensino dão ensejo à terceira fase do milagre educacional, na medida em que o acesso ao ensino superior parece estar garantido. Mas o que de fato está sendo garantido é a possibilidade de acesso (por meio de intrincados mecanismos) a uma educação superior privada, subsidiada pelo governo e de qualidade, no mínimo, duvidosa. Dessa forma, o governo consegue, ainda segundo Lima (2008), manter a coesão social em torno de importantes re-

formas que mantêm concordância com as políticas e idéias veiculadas pelos organismos internacionais.

Uma das maiores preocupações do governo atual em relação ao ensino superior, para Gomes (2008), é manter o ritmo de expansão do número de vagas para que se dê a incorporação de setores sociais tradicionalmente à margem deste nível de ensino: egressos do Ensino Médio das escolas públicas, provenientes de famílias de baixa renda e grupos étnico- raciais. Esta expansão tem se dado com base no conceito de justiça distributiva, por meio de diversos programas e mecanismos de concessão de bolsas estudantis, tanto para o custeio das mensalidades em instituições privadas quanto para a permanência do aluno nas instituições públicas. Para o autor, esta medida, particularmente, ecoa de forma positiva junto à população, que se sente “[...] contemplada com uma certa dose de justiça social” (GOMES, 2008, p. 32).

Esse processo resulta na deterioração do trabalho universitário; no desenvolvimento de um ensino alheio à dinâmica social; na mercantilização do sistema de pós-graduação, na privatização da agenda científica; na desvalorização social das atividades de extensão; no desenvolvimento de um sistema de avaliação baseado em critérios de produtividade empresarial, na configuração do “capitalismo acadêmico” ou capitalização do conhecimento universitário, e no bloqueio das condições de produção do pensamento autônomo e crítico (LIMA, 2008, p. 70).

Diante deste cenário, é preciso delinear qual modelo de educação superior se faz necessário defender, que, no caso desta pesquisa, advoga por uma real democratização de um ensino superior público de qualidade. Nesse sentido, as lições de dois mestres que sempre estiveram nesta linha de defesa parecem extremamente valiosas, ainda que guardem importantes diferenças entre si. Luiz Antonio Cunha (1989, 2003 e 2005), em seus vários estudos sobre a universidade, ressalta que a universidade brasileira pouco conhece a si mesma, pouco exerce sua capacidade de pesquisa e de crítica sobre seu desempenho e suas funções sociais: “[...] é compreensível que assim seja, mas não é aceitável, tratando-se de uma instituição que historicamente se define como uma instituição crítica” (1989, p. 56).

A universidade é uma instituição histórica e crítica, reflete as virtudes e vicissitudes da sociedade em que está inserida e está em permanente tensão entre o fortalecimento de sua autonomia, condição da qualidade acadêmica de suas práticas, e a busca incessante de pertinência e relevância social, fonte de sua legitimação e justificativa de seu financiamento público.

Para continuar exercendo sua função social de produção e crítica do conhecimento tendo por finalidade melhorar cada vez mais suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, é fundamental que a universidade seja sensível à dinâmica e às necessidades da sociedade. Todavia, isso não significa que deva abdicar de um projeto próprio, sujeitar-se passivamente às mudanças da economia e da produção e ceder às pressões políticas, religiosas e até mesmo científico-culturais. Não ser uma ilha não implica deixar-se amestrar pela mão invisível do mercado, pela mediação de avaliações sistêmicas e de lógica mercantil, quer no ensino de graduação e pós-graduação, quer na produção acadêmico-científica.

Instituição social e histórica, a universidade está hoje desafiada a exercer sua capacidade de pesquisa e de crítica, num contexto de profundas mudanças em seu entorno político, social, econômico e cultural sem romper com princípios e diretrizes construídas historicamente, tais como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a autonomia universitária, o financiamento pelo setor público, a gestão colegiada e democrática, o estabelecimento de um padrão unitário de qualidade, entre outros princípios que fundamentam sua existência. O desafio é, pois, responder às demandas e expectativas da sociedade sem abrir mão dos princípios já referidos, buscando construir um equilíbrio sutil entre as exigências da qualidade acadêmica e a necessária pertinência/relevância social em todas as atividades que desenvolve, inclusive nas político-administrativas

Entretanto, o ensino superior tem sofrido as contradições e transformações ocorridas no campo da educação em geral, que materializam-se na adoção de conceitos e na realização de práticas cuja origem estão nos setores produtivo, financeiro e empresarial, que influenciam significativamente as ações administrativas, pedagógicas e curriculares das universidades públicas, desvirtuando, inclusive, a maneira como se organizam. De uma maneira em geral, começaram a se distanciar da formação da consciência crítica, exercício da cidadania, compromisso da participação coletiva, bem como da apropriação da cultura acumulada pela humanidade, o que tem gerado o questionamento sobre sua finalidade sócio-cultural (CHAUÍ, 2003).

Os efeitos mais visíveis desse modelo que coloca a formação universitária no mesmo patamar da produção de bens e serviços incidem na construção do conhecimento, ou seja, na pesquisa, uma vez que a maior parte da pesquisa

realizada no Brasil se faz na universidade. A pesquisa tem priorizado a eficiência e a construção de um terreno consensual, buscando na experiência imediata ou no conceito corrente de prática reflexiva a solução para os problemas enfrentados na realidade social. Para Moraes (2001), esse “recoo da teoria”

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

O recoo da teoria percebido nos processos formativos, conforme anuncia Moraes (2001), é evidente nas políticas, propostas e projetos implementados na última década, que coloca a competência prática como núcleo fundamental da formação de professores e garantia de sucesso nos processos de ensino e aprendizagem tanto no ensino superior quanto na Educação Básica. Redimensiona-se o papel do professor universitário nesta base epistemológica que privilegia a prática: à ele caberia a responsabilidade em atender adequadamente as novas exigências apresentadas à formação do trabalhador.

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

Outro conflito diz respeito à transposição de propostas, conceitos e indicadores utilizados frequentemente nos setores produtivo, financeiro e empresarial para a educação, tais como: eficiência, eficácia e produtividade, produto, treinamento, sistema de informação e validação de desempenho, estatísticas, o que também ajudou a consolidar uma lógica que declaradamente passou a controlar o trabalho do professor, entendendo-o como um insumo.

A pauta política para a formação de professores da Educação Básica apresenta uma boa síntese das reformas educacionais para o ensino superior: uma concepção de formação na/para a prática profissional, entendida como

condição da melhoria da qualidade da educação; a busca de um modelo de formação que dê conta de constituir uma profissionalização e uma identidade docentes, supostamente inexistentes até aqui; os currículos propostos para as licenciaturas com base no modelo de formação docente na/para a prática e o caráter de urgência que perpassa todos os discursos sobre a formação dos professores brasileiros dão uma idéia da dimensão da questão.

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

[...] quando a consciência representa os diversos aspectos da realidade e os avalia mediante sua sensibilidade aos valores, ela facilmente falseia esses aspectos, fazendo com que essas representações e avaliações percam sua objetividade, substituindo-a por uma objetividade imaginada, ideada, abstrata. Ao guiar-se por essa representação e por essa avaliação, o sujeito se aliena, tomando como verdadeiros e válidos, os conceitos e valores que não correspondem à realidade das situações e experiências (SEVERINO, 2009, p. 483).

Se não forem compreendidas as tensões e contradições que estão presentes no contexto mais amplo da sociedade e da educação e como estas se materializam no trabalho do professor do ensino superior, teremos sérios problemas no campo da docência universitária, como explícita Severino (2009). No plano manifesto, transformam-se as representações dos sujeitos e também a relação que estes estabelecem com a realidade objetiva, sendo que as representações são compreendidas como uma expressão adequada do real; e no plano latente, representam interesses de seguimentos privilegiados.

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

É preciso partir do pressuposto que o trabalho docente na universidade se constitui nas relações políticas e sociais constituídas; possui grande número de características conflituosas como, por exemplo, o fato de que a educação é ao

mesmo tempo emancipação e alienação e necessita ser analisada a partir das relações que os professores estabelecem com as demandas e pressões sociais e suas condições efetivas de trabalho nas instituições.

Soma-se a essas condições objetivas do trabalho docente, as subjetivas que envolvem a questão bastante atual das condições de trabalho que levam os professores ao adoecimento (CODD, 1999). Como exemplo, é comum nas universidades públicas, a exigência de que o professor faça pesquisa, inclusive os que atuam na graduação, assim como o envolvimento com a extensão, além da docência. Esta realidade não é tão comum nas universidades particulares, cujo contrato de trabalho mais frequente é por hora-aula em sala de aula, uma condição de trabalho extenuante e não reconhecida.

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

O Coleta Capes/Brasil apresenta indicadores de produtividade que regulam o quanto, e como o professor precisa produzir anualmente, tenha, ou não, obtido resultados de pesquisa, e independente de seu modo/estilo de produção ou de suas preferências (artigos, livros, capítulos de livros). Os indicadores de quantidade e qualidade são definidos pelos Qualis de cada área, os quais normalizam os espaços de publicização (eventos científicos e veículos de publicação) da produção dos professores, dão origem a um ranque avaliativo, se o professor não pontua favoravelmente publicações em periódicos ou em encontros de caráter interdisciplinar, o professor se vê prejudicado em suas pontuações, o que prejudica também os seus programas de pós-graduação, e ainda ficam sob a ameaça de perda de bolsas-de-estudo dos alunos.

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

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

Os professores da universidade pública deparam-se com tempos difíceis, pois além de sofrerem os efeitos da crise do trabalho parcelado e precarizado que atinge a todos os trabalhadores, ainda convivem com a desilusão e o desencanto diante das dificuldades para a realização de suas atividades, afastando-se muitas vezes da docência, da extensão e da gestão para poder dedicar-se mais à pesquisa. Do modo como as coisas vão, não haverá aquele que escolha estar em sala de aula, logo teremos um coro dizendo: deixem-nos em paz, para que possamos fazer nossas coisas e mantenham-nos fora da sala de aula!

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

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

O contexto aqui apresentado lança alguns desafios: Como superar este estado de coisas nas lides acadêmicas da universidade pública? Como trazer

a aula universitária para o centro das discussões sobre o ensino superior neste contexto de precarização das condições de trabalho e produtivismo científico? Parece difícil pensar em novas propostas “transformadoras” em tal clima de “desencanto”, mas é possível (e é preciso) apontar alguns rumos para pensar para pensarmos a docência universitária como trabalho docente. Para finalizar este artigo, nos propomos a refletir sobre o ensino na universidade tomando como eixo epistemológico desta reflexão o materialismo histórico-dialético.

O trabalho do professor da universidade pública, como caminhar? Reflexões a partir da perspectiva materialista histórico-dialética

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

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

A reflexão que trazemos sobre o trabalho docente no ensino superior considera as principais características da docência, sua complexidade e sua importante função social de formação para o trabalho e para a vida cidadã. A realização deste trabalho exige, além dos conhecimentos específicos da área

científica com a qual o professor trabalha, sólida formação teórico-pedagógica, pois a aula é o momento-chave do trabalho do professor universitário. É preciso combater, com uma docência da melhor qualidade que se materializa no momento da aula, a já disseminada idéia sobre o trabalho do professor, muito presente no imaginário social, de que não é necessário possuir conhecimentos e habilidades pedagógicas para ser professor no ensino superior.

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

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

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

O trabalho docente necessita ser entendido como *trabalho humano em geral*, o desvelamento das condições históricas de produção é, também, o desvelamento das condições históricas do trabalho do professor: trabalho produtivo e improdutivo, trabalho intelectual e manual, trabalho material e não material. A educação e o trabalho docente não se objetivam completamente, pois é impossível dar à ideia de “formação” o mesmo sentido que se dá à ideia de “produto”. Esta contradição acaba gerando outra: a educação e o trabalho docente nunca são completamente objetivados, mas, como vimos, tendem a ser produzidos e controlados como se fossem mercadoria, o que diminui o grau de autonomia do professor e conseqüentemente afeta as condições de realização do trabalho, pois a docência universitária tem na autonomia uma de suas principais características.

A perda da autonomia sobre o próprio processo de trabalho implica na desqualificação das atividades docentes, pois estas obedecem à lógica da ação

racionalizadora do capital para o trabalho humano em geral e, como consequência, não é o professor quem planeja e controla seu trabalho, mas outras pessoas e outras instâncias, que tentam conformar técnica e burocraticamente todas as ações e atividades docentes. Basta nos lembrarmos dos editais e planilhas que temos preenchido nos últimos anos quando pretendemos conseguir algum tipo de subsídio para nossas pesquisas, produções científicas, publicações e apresentações de trabalho em eventos.

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

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

A alienação faz a cisão entre o ser humano (a essência humana) e a existência humana, isto é, rompem-se as possibilidades de existência humana e de vida do indivíduo, dadas as relações de dominação e controle do capital sobre as diversas atividades em nossa sociedade. Os professores são impedidos de apropriarem-se das objetivações produzidas socialmente, e o seu trabalho tende a ser alienado e proletarizado. O sentido do trabalho passa a ser apenas o de garantir a sobrevivência, o que não corresponde ao significado social da atividade docente construída historicamente. No limite, o professor tem comprometida sua função mediadora entre o aluno e o conhecimento no momento da aula.

A superação destas condições pode se dar no esforço coletivo dos professores no sentido de se restabelecer o vínculo entre o significado social e histórico do trabalho docente e os objetivos da docência universitária, que não é apenas preparar os jovens para o mercado de trabalho, mas para a vida produtiva, consciente, verdadeiramente cidadã. Alcançar este entendimento

consciente do que seja o trabalho docente na universidade talvez seja o primeiro passo na direção da realização de uma prática pedagógica universitária crítica, ou melhor, uma práxis universitária.

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

A concepção de educação do professor universitário fundamenta invariavelmente a forma como este exerce e entende a docência, ou seja, como ele ensina pode garantir a si mesmo e aos alunos acesso ao que não consta nos discursos da produtividade e do produtivismo. Resgata-se, assim, a certeza de que o professor contribui para a apropriação de sistemas de referência, de um saber elaborado que permite ampliar as oportunidades dele próprio e de seus alunos de se objetivarem em níveis superiores, não só satisfazendo necessidades já identificadas e postas pelo desenvolvimento efetivo do seu trabalho, mas também produzindo necessidades de outro tipo, considerando o desenvolvimento potencial de todos os que participam de uma aula, professor e alunos (VICOTSKY, 1991).

A interiorização dos conhecimentos é realizada por cada aluno, cada indivíduo particular, mas antes de se tornar pensamento individual, o conhecimento trabalhado na aula é social, é comunicação compartilhada entre o professor, os alunos, os textos... O conhecimento é apropriado em sua materialidade quando se expressa articulado e mediado por uma visão de mundo socialmente construída.

A orientação histórico-crítica do conteúdo numa determinada aula pode levar os alunos a apreender a historicidade da realidade social e, talvez, seja possível se pensar em processos reais de transformação da sociedade, bem

como do trabalho do professor universitário e dos modos como este dá sentido às suas atividades. Os significados e sentidos do trabalho docente são sociais e como tais, passíveis de transformação, de aprimoramento. Há uma forte articulação entre as condições objetivas e subjetivas de trabalho, como já dissemos anteriormente. Estas são apreendidas no processo de formação do professor e abrangem a compreensão dos fins do ensino, das possibilidades históricas da formação teórica, do contexto sócio-político e cultural e das condições reais de realização do trabalho educativo.

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

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

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

Uma síntese histórico-crítica, e por isso mesmo, não conclusiva

“[...] as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias”

Marx e Engels (1979).

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

função sociais do trabalho do professor e do conhecimento que este ensina e produz, subordinando tanto o trabalho quanto o professor, de forma reificada, à lógica do capital.

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

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

Marx (1983) encerra o primeiro capítulo de *O Capital* com *O fetichismo da mercadoria*: seu segredo, diz, é que o fetichismo confere uma aparente autonomia aos produtos do trabalho, eles aparecem totalmente desvinculados e independentes de quem os produz. As mercadorias, ao invés de criaturas, aparecem como criadoras de um mundo de riquezas, são fetichizadas, ao passo que os homens (especialmente os trabalhadores) são coisificados, se reduzem a elementos de uma cadeia que parece funcionar por si mesma; são diminuídos a instrumentos de produzir valor. O fetichismo não é uma ilusão criada pela mente, mas uma representação que surge do movimento concreto das relações alienadas.

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho [...] Relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar um símile, temos de recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cére-

bro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que acontece com os produtos da mão humana no mundo das mercadorias. Chamo a isto de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias (MARX, 1983, p. 81).

O mal-estar vivido pelos professores, como observa Barnett na epígrafe deste artigo, pode estar representando, neste momento histórico, uma “[...] rejeição às reivindicações mais amplas ou alternativas sobre a própria identidade acadêmica”. (2005, p. 138). Por meio de uma perspectiva histórico-crítica, o professor pode superar os quatro níveis de alienação descritos por Marx (1964) nos Manuscritos Econômico-Filosóficos: primeiro, ninguém é detentor do produto (saber crítico-refletido-apreendido), a não ser de forma superficial, a-crítica; ninguém é detentor do processo ensino-aprendizagem, ou a origem e a historicidade do saber elaborado seria alijado do processo; e por último, os indivíduos não têm conhecimento uns dos outros, assim como não tem conhecimento de si mesmos, pois suas mentes foram ideologizadas, afinal a sociedade capitalista reforça a exacerbação do individualismo e do hedonismo.

Acreditamos que o desafio de hoje para a docência universitária seja construir coletivamente e solidamente esse entendimento para irmos em direção a uma práxis que nos emancipe e se reflita nas relações sociais mais amplas por meio de nossos alunos.

Sem esta consciência sobre as relações entre sociedade, trabalho, universidade e docência universitária, dificilmente os professores da universidade pública poderão retornar a si mesmos, plenos do sentido histórico e transformador do seu fazer, que necessita também da mediação e da interlocução com os outros. Acreditamos que este pode ser um caminho para a concretização dos objetivos do ensino na universidade: desejamos ver, por meio do nosso trabalho, os conhecimentos que ensinamos e produzimos refletidos numa sociedade emancipada.

Finalizando, convém ressaltar que o mal-estar que tem assolado a academia é explicitado por Rodrigues e Trein (2011, p.130-1) como resultado de dois movimentos inconciliáveis:

De um lado o professor convive com o desejo de produzir um conhecimento vivo, consistente e transformador da realidade, um conhecimento que necessariamente seria revelador das relações estabelecidas e, portanto, transformador e até mesmo subversivo. De outro lado, a busca pelo reconhecimento da socieda-

de (burguesa), e da comunidade científica, inclusive o das entidades estatais de fomento à pesquisa, conduz a práticas cada vez mais condizentes, conformadas às formas, aos objetivos e às finalidades postos pela força social hegemônica.

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

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

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

Palavras-chave: Trabalho docente. Docência universitária. Ensino superior.

ABSTRACT: This article presents a reflection on certain features of the contemporary university teaching that has impacted on the teacher's work, as the academic productivism and the malaise teaching. Based on the historical and dialectical materialism, we tried to show that the understanding of teaching in the context of human general labor, also the consciousness of historical and policy transformations on higher education as well as the contradictions of the capitalist mode of production can contribute to a redefinition of the social functions of research and university teaching.

Keywords: Teacher's work. University teaching. Higher education.

Referências

ALMEIDA, P. C. A. **A prática pedagógica junto a alunos adolescentes:** as contribuições da psicologia. 1999, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia Educacional), Universidade Estadual de Campinas.

- ANASTASIOU, Léa das Graças C e. PIMENTA, Selma Garrido e Do ensinar a ensinar. In: ANASTASIOU, L. das G. e PIMENTA, S. G. **Docência na Universidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- ANASTASIOU, L. das G. Desafios da Docência universitária em relação a algumas bases teórico-metodológicas do ensino da graduação, 2009. In CUNHA, M. I.; SOARES, S. R. (orgs). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira Santana: UEFs Editora, 2009.151-168/ 17p.
- BARNETT, Ronald. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005. (Parte 1 e 2 – p. 11/116).
- CATTANI, A. D. **Desigualdades socioeconômicas: conceitos e problemas de pesquisa**. Sociologias, n.18, p. 74-99, 2007
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** 2003, no. 24 pp. 5-15.
- CODO W.; GAZZOTTI A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. **Educação, Carinho e Trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- _____. **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- CUNHA, L. A. **Qual universidade?** Sao Paulo: Cortez, 1989.
- _____. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abr./ 2003.
- _____. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Brasília: Niterói: Cortez/ CLACSO/EDUFF, 2005.
- DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FONSECA, M. O banco mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, v. 24, n. 1, p.37-69, 1998.
- GOMES, A. M. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCIBO, D.; SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de. (Orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008.
- IANNI, O. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol. 12, n.º 2, pp. 27-32, abr.-jun., 1998.
- LIMA, K. R. de S. Reformas e políticas de educação superior no Brasil. In: MANCIBO, D.; SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de. (Orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008.
- MANCIBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 88, número especial, p. 845-866, out. 2004.
- MARX, K.; FRIEDRICH, E. **A ideologia alemã**. 2 ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 19/9.
- MARX, K. Manuscritos Econômicos e Filosóficos In: FROMM, E. (Org.). **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.
- _____. **O capital**. In: Karl Marx, Coleção os Pensadores. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1983. p. 70-78.

MORAES, M. C. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, número 001. Universidade do Minho. Braga, Portugal, PP. 7-25, 2001.

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

RODRIGUES, J.; TREIN, E. O canto de sereia do produtivismo científico: o mal-estar na academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Universidade e Sociedade**, ano XX n. 47, fev, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação em educação no Brasil: caminhos percorridos e horizontes a explorar... **Educação & Linguagem**. São Paulo, v. 12, n. 20, p. 273-293, jul./dez. 2009.

SQUISSARDI, V. (Org.). **Educação superior**. Velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

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

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

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p.991-1.022, set./dez. 2008.

SILVA JUNIOR, J. dos R.; SQUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.29, p.5-27, ago. 2005.

SOUZA, R. C. R. de. Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação. In: Galvão, Afonso e Santos Gilberto Lacerda dos (Orgs.). **Educação: Tendências e desafios de um campo em movimento**. Coletânea do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste/ ANPEd Centro-Oeste, Taguatinga, DF, 2008.

VEIGA, I. P.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P.; RESENDE, L.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, M. E. L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

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

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

Recebido em junho de 2011

Aprovado em agosto de 2011