

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE QUÍMICA
DOUTORADO EM QUÍMICA

A FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM
QUÍMICA UFG/GOIÂNIA: A RELAÇÃO ENTRE A
FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

JANE DARLEY ALVES DOS SANTOS

GOIÂNIA-GO
2017

JANE DARLEY ALVES DOS SANTOS

A FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM
QUÍMICA UFG/GOIÂNIA: A RELAÇÃO ENTRE A
FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Química.

Orientador: Prof. Márlon Herbert Flora Barbosa Soares

GOIÂNIA-GO
2017



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: Jane Darley Alves dos Santos

Título do trabalho: A FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA UFG/GOIÂNIA: A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Jane Darley Alves dos Santos
Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: 08 / 03 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

ALVES DOS SANTOS, JANE DARLEY

A Formação no Curso de Licenciatura em Química UFG/Goiânia: a relação entre a formação e o trabalho docente [manuscrito] / JANE DARLEY ALVES DOS SANTOS. - 2017.
XXI, 253 f.

Orientador: Prof. Márlon Herbert Flora Barbosa Soares .
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Química (IQ), Programa de Pós-Graduação em Química, Goiânia, 2017.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.

1. professor de química. 2. trabalho docente. 3. formação docente. .
I. , Márlon Herbert Flora Barbosa Soares, orient. II. Título.

CDU 54



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE QUÍMICA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Química (PPGQ-IQ)

Ata da defesa de Tese de Doutorado de Jane Darley Alves dos Santos, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Química do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Doutora em Química.

Aos dias 09 (nove) de fevereiro do ano de 2017 (dois mil e dezessete), com início às 14:00 hs (quatorze horas) no NUPEC (Núcleo de Pesquisa e Ensino de Ciências) - UFG, reuniu-se a Banca Examinadora designada pela Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Química da UFG, composta pelos seguintes doutores: Prof. Dr. Márlon Herbert Flora Barbosa Soares - orientador (UFG), Profa. Dra. Bárbara Carine Soares Pinheiro (UFBA), Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas Queiroz (IFG), Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira R. Souza (UFG) e a Profa. Dra. Nyuara Araújo da Silva Mesquita (UFG) sob a presidência do primeiro, para julgar a tese de Jane Darley Alves dos Santos Oliveira intitulada: "A formação no curso de Licenciatura em Química UFG/Goiânia: a relação entre a formação e o trabalho docente". O presidente da Banca Examinadora abriu a sessão prestando esclarecimentos sobre os trâmites da avaliação e, em seguida, passou a palavra à candidata para que a mesma fizesse uma exposição do seu trabalho. Terminada a exposição, a candidata foi arguida pelos membros da Banca Examinadora e, após as arguições, foi determinado um intervalo de tempo para que a banca, em sessão fechada, procedesse ao julgamento do trabalho. O resultado do julgamento foi o seguinte:

Prof. Dr. Márlon Herbert Flora Barbosa Soares: Aprovada
 Profa. Dra. Bárbara Carine Soares Pinheiro: Aprovada
 Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas Queiroz: Aprovada
 Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira R. Souza: Aprovada
 Profa. Dra. Nyuara Araújo da Silva Mesquita: Aprovada

A seguir, na presença do público e da candidata, o presidente da Banca Examinadora declarou que Jane Darley Alves dos Santos, candidata ao título de Doutora em Química foi: Aprovada ; Reprovada ().

Este resultado deverá ser homologado pela Coordenadoria de Pós-Graduação do Programa de Pós-Graduação em Química do IQ/UFG. Nada mais havendo a tratar, o Senhor Presidente cumprimentou a candidata e encerrou os trabalhos. E para constar, eu, Ana Cláudia Silva de Almeida, lavrei a presente ata que segue assinada pelos membros da banca examinadora. Goiânia, 09 de fevereiro de 2017.

Prof. Dr. Márlon Herbert Flora Barbosa Soares – orientador (IQ/UFG)

Profa. Dra. Bárbara Carine Soares Pinheiro (UFBA)

Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas Queiroz (IFG)

Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira R. Souza (UFG)

Profa. Dra. Nyuara Araújo da Silva Mesquita (IQ/UFG)

Para papai, minha grande inspiração de vida, em quem reconheço boa parte das coisas que mais gosto em mim.
Para mamãe, pela força, pela perseverança diante de todas as dificuldades da vida.
Para Jota, amor do nosso amor... amores do meu amor...
Pra você guardei o amor
Que nunca soube dar
O amor que tive e vi sem me deixar
Sentir sem conseguir provar
Sem entregar
E repartir... (NANDO REIS).
Para Acquila, meu filho amado, cheio de juventude... é a vida se transformando diante dos meus olhos todos os dias...meu devir...

AGRADECIMENTOS

A elaboração teórica, ainda que solitária, nunca é trabalho de pessoa única. Escrita por um par de mãos está sobre muitos ombros e ao lado de tantos outros. Penso com isso que os agradecimentos, que normalmente tão pouco jus fazem a quem merece, ainda que difíceis, são uma das partes mais prazerosas de um trabalho acadêmico.

Gostaria de começar agradecendo imensamente ao professor Márton, meu orientador, figura de humanidade e generosidade inspiradoras. A enorme confiança em mim depositada deu-me coragem e forças para chegar até aqui. Mas não tenho palavras, para lhe agradecer, meu querido professor.

Agradeço à professora Ruth Catarina, pelos muitos ensinamentos, pelas leituras, pelas conversas, pelos desafios, pela paciência. Aprendi e aprendo muito em sua companhia. Você é pura poesia: *“Aquele que não conhece a verdade é simplesmente um ignorante, mas aquele que a conhece e diz que é mentira, este é um criminoso.”* Esta frase do poeta Bertold Brecht, sintetiza muito do que aprendi com você, obrigada por tudo minha querida professora.

Estendo meus calorosos agradecimentos à professora Nyuara que sempre contribuiu muito desde o início de todo este processo. Obrigada pela confiança e amizade, nós do LEQUAL te amamos.

Como agradecer a você, Vanderleida? Tudo que eu disser não será suficiente. Obrigada por socializar comigo seus aprendizados, seus ensinamentos. Nossas inúmeras conversas, as dores as alegrias...você é demais.

Aos grandes amigos e amigas do grupo de estudo e pesquisa Redecentro, em especial à professora Solange Magalhães (Sol). Este lugar tirou-me do lugar. Nada foi como antes e nada será.

Da mesma forma agradeço aos meus amigos e amigas do núcleo de estudos e pesquisa Marxista, em especial à professora Ângela Mascarenhas. Estudamos e

lutamos por uma educação humanizada e que contribua para a transformação desta sociedade.

Aos meus amigos e amigas do LEQUAL (Laboratório de Educação Química e Atividades Lúdicas), vocês fizeram esta caminhada ser mais feliz e gratificante. Obrigada por fazerem parte de uma parte tão boa da minha vida.

Aos meus companheiros de militância: aos secundaristas, aos universitários e aos professores que estão me mostrando dia a dia, nestes 15 meses de muita luta pela educação pública de gestão pública, que lutar vale a pena, que lutar muda a vida!!! Ocupar e Resistir!!!

Aos professores formadores e licenciandos do curso de Licenciatura em Química/Goiânia, sujeitos desta pesquisa, obrigada por participarem e confiarem em mim.

Aos meus tios Iradi, tia Di, e Joaquim, tio Quinca, (*in memoriam*) obrigada pelo carinho, pela torcida e pelo abrigo nos primeiros anos de UFG. Gostaria muito que você estivesse aqui, tio amado.

À minha mãe Dora, meu irmão Jackson, minha cunhada Ana Luiza pelo respeito e compreensão com as ausências e pelas infinitas ajudas nos momentos que mais precisei. Obrigada mamãe por tudo. A meu papai, certamente minha maior influência de delicadezas e humanidades nos estudos e nas coisas da vida.

Ao Acquila, meu filho amado, que enche de calor e alegria a minha vida e deu à luta por um outro mundo uma sublime concretude.

Enfim, "*gracias a la vida, que me ha dado tanto*", e que me trouxe Jota, com quem pude descobrir as imensidões serenamente revoltosas de se amar alguém como se ama ao mar, à chuva, à vida...Obrigada por dividir comigo a vida e a luta.

As ruas de Goiânia brandam: “A minha luta é todo dia educação não é mercadoria”!!

“Em Goiás tem escola de luta...”

“Ninguém tira o trono do estudar...ninguém tira o trono do estudar...e nem me colocando numa jaula, porque sala de aula esta jaula vai virar”

“quer privatizar não tô entendendo mexeu com estudante você vai sair perdendo” (cantos dos secundaristas, os secundas, nos atos contra as OSs em 2015/2016).

RESUMO

Esta tese vincula-se à linha de pesquisa Formação de Professores de Química. Com base nos pressupostos do materialismo histórico dialético, tratamos da formação de professores no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás, tomando como objeto de investigação a formação e o trabalho docente desenvolvidos no processo formativo dos licenciandos do curso investigado. O pressuposto que rege as análises é que existe uma relação dialética entre a formação e o trabalho docente, sendo que pensar a formação é pensar, também, nas mediações que envolvem o trabalho do professor. Entretanto, compreendemos a educação como um campo de disputa hegemônica, sendo assim a formação e atuação docente pode representar projetos diferenciados. Estes podem significar avanços no trabalho e na formação docente por possibilitar a práxis – unidade teoria e prática – como também conter propósitos neotecnicistas e pragmáticos da relação teoria e prática, dependendo da política que gesta e orienta tais proposições. Partimos da análise do contexto da formação e do trabalho docente. Nessa perspectiva adotamos como método o materialismo histórico dialético. No intuito de revelar o objeto, optamos pela utilização das seguintes estratégias metodológicas: a) realização de entrevistas semiestruturadas; b) realização de entrevistas narrativas; c) análise de documentos, como: diretrizes curriculares para a formação de professores e diretrizes para formação do professor de Química. A investigação toma como referência os professores formadores de professores e os alunos da licenciatura do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás/Goiânia. Problematizamos com os seguintes eixos de análise ou questões norteadoras: os sujeitos da pesquisa, quem são os docentes e discentes? Suas trajetórias de vida e formativas; como está sendo construída a identidade política dos docentes? Qual a concepção de docência ou trabalho docente que permeia o curso de licenciatura em Química/UFG? Qual a concepção de ensino/aprendizagem se apresenta na aula universitária? Qual a relação entre formação e trabalho na visão dos sujeitos investigados (professores e alunos)? Qual a função social dos professores de Química na visão dos licenciandos? O trabalho aponta para a seguinte conclusão: a formação tendo como eixo a epistemologia da prática é concebida num sentido amplo e pragmático sem ter como referência o trabalho docente. Ora, se reivindicamos a formação e o trabalho dos professores numa relação dialética desde a formação inicial dos mesmos, esta necessita estabelecer outras relações que interferem diretamente nesta: a identidade política construída no curso; a concepção de docência; a função social do professor de química; São mediações que serão fundamentais para desnaturalizar e problematizar a relação formação/trabalho docente, tendo como possibilidade a práxis política e pedagógica dos professores.

Palavras-chave: professor de química; trabalho docente; formação docente.

ABSTRACT

This thesis is linked to the research line Training of Teachers of Chemistry. Based on the assumptions of the dialectical historical materialism, we deal with teacher training in the Chemistry Degree Program of the Federal University of Goiás, taking as object of investigation the training and the teaching work developed in the training process of the graduates of the course investigated. The assumption that governs the analysis is that there is a dialectical relationship between training and teaching work, and thinking about training is also thinking in the mediations that involve the work of the teacher. However, we understand education as a field of hegemonic dispute, so that the training and teaching performance can represent different projects. These can mean advances in work and teacher training by enabling praxis - unity theory and practice - as well as to contain neotechnic and pragmatic purposes of the relation theory and practice, depending on the policy that gestates and guides such propositions. We start from the analysis of the context of the formation and the teaching work. In this perspective we adopt dialectical historical materialism as a method. In order to reveal the object, we chose the following methodological strategies: a) semi-structured interviews; B) conducting narrative interviews; C) analysis of documents, such as: curricular guidelines for teacher training and guidelines for teacher training in chemistry. The research takes as a reference the teacher-training teachers and the students of the graduation of the Course of Degree in Chemistry of the Federal University of Goiás / Goiânia. We problematize with the following axes of analysis or guiding questions: the subjects of the research, who are the teachers and students? His life and formative trajectories; How is the political identity of teachers being constructed? What is the conception of teaching or teaching work that permeates the undergraduate course in Chemistry / UFG? What is the teaching / learning concept in the university class? What is the relation between training and work in the view of the investigated subjects (teachers and students)? What is the social function of chemistry teachers in the view of the licenciandos? The paper points to the following conclusion: training based on the epistemology of practice is conceived in a broad and pragmatic sense without reference to teaching work. Now, if we claim the formation and the work of teachers in a dialectical relationship since their initial formation, it needs to establish other relations that directly interfere in this: the political identity built in the course; The conception of teaching; The social function of the chemistry teacher; These are mediations that will be fundamental to denaturalize and problematize the teacher training / teaching relationship, with the possibility of the teachers' political and pedagogical praxis.

Keywords: chemistry teacher; Work teaching; Teacher training

RESUMEN

Esta tesis está vinculada a la línea de investigación de Química la formación del profesorado. Sobre la base de los supuestos del materialismo histórico dialéctico, se ocupó de la formación de profesores en el Grado en Química de la Universidad Federal de Goiás, teniendo como objeto de la formación labor de investigación y enseñanza desarrollado en el proceso formativo del curso de graduación de la investigación. El supuesto que rige el análisis es que existe una relación dialéctica entre la formación y el trabajo docente, y creo que la formación es pensar también en las mediaciones que implican el trabajo del profesor. Sin embargo, entendemos la educación como un campo de juego hegemónico, por lo que la formación y la práctica de la enseñanza pueden representar diferentes proyectos. Estos pueden suponer un avance en el trabajo y la formación del profesorado, permitiendo la práctica - unidad de la teoría y la práctica - pero también contienen neotecnicistas y propósitos pragmáticos de la teoría y la práctica de la relación, dependiendo de la política gestada y guías de tales proposiciones. Partimos del análisis del contexto de la formación y la enseñanza. En esta perspectiva que hemos adoptado como método del materialismo histórico dialéctico. Con el fin de revelar el objeto, se optó por utilizar las siguientes estrategias metodológicas: a) la realización de entrevistas semiestructuradas; b) la realización de entrevistas narrativas; c) el análisis de documentos, tales como: las directrices del plan de estudios para la formación docente y las directrices para la formación del profesor de la química. La investigación toma como referencia maestra educadores en los profesores y estudiantes del grado de Licenciado en Química de la Universidad Federal de Goiás / Goiânia. Problematizar los siguientes ejes de análisis que guían o preguntas: los sujetos, que son los profesores y estudiantes? Sus trayectorias de vida y la formación; a medida que se construye la identidad política de los maestros? Lo que el diseño de la enseñanza o la enseñanza de trabajo que se respira en el curso del grado en Química / UFG? Lo que el diseño de la enseñanza / aprendizaje se presenta en la clase de la universidad? ¿Cuál es la relación entre la formación y el trabajo en vista de los sujetos (profesores y estudiantes)? ¿Cuál es la función social de los profesores de la química a la vista de los estudiantes? El trabajo apunta a la siguiente conclusión: la formación que tienen como eje la epistemología de la práctica se ha diseñado en un sentido amplio y pragmático sin hacer referencia a las labores de enseñanza. Pero si decimos que la formación y el trabajo de los profesores en una relación dialéctica de la formación inicial de la misma, esta necesidad de establecer otras relaciones que interfieren directamente en esta: la identidad política construida sobre el curso; el diseño de la enseñanza; la función social del profesor de la química; Son mediaciones que son fundamentales para deconstruir y problematizar la relación de trabajo de formación / enseñanza, con la posibilidad de la práctica política y pedagógica de los profesores.

Palabras clave: profesor de química; la enseñanza de trabajo; la formación del profesorado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
CAMINHANDO PARA A PERGUNTA DA PESQUISA.....	30
A PERGUNTA INVESTIGATIVA E O OBJETIVO	43
O MÉTODO.....	45
A ABORDAGEM E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA ...	53
O TIPO DE PESQUISA.....	56
CAPÍTULO 1 O TRABALHO DOCENTE E A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO	
CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	62
1.1 CRISE NO SINDICALISMO DOCENTE: A REAFIRMAÇÃO DA HETEROGENEIDADE E FRAGMENTAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO.....	76
1.2 A UNIVERSIDADE PÚBLICA: O LOCAL DA FORMAÇÃO DOCENTE	87
1.3 O TRABALHO DOCENTE	108
1.3.1 A NATUREZA DO TRABALHO docente.....	108
1.3.1.1 O LOCAL DO TRABALHO DOCENTE	109
1.3.1.2 O TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO.....	111
CAPÍTULO 2 O CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFG NO	
CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	120
2.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFG: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS/PEDAGÓGICOS	137
2.1.1 A MATRIZ CURRICULAR DA LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFG	144

CAPÍTULO 3 A LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFG: AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO E O TRABALHO

DOCENTE 172

3.1	O QUE DIZEM OS PROFESSORES.....	175
3.1.1	A IDENTIDADE POLÍTICA DOS PROFESSORES.....	175
3.1.2	A DOCÊNCIA COMO TRABALHO DOCENTE.....	182
3.1.3	AS CONCEPÇÕES DE ENSINO/APRENDIZAGEM PRESENTE NA AULA UNIVERSITÁRIA DE ACORDO COM OS DOCENTES.....	188
3.2	O QUE DIZEM OS ALUNOS.....	194
3.2.1	QUEM SÃO OS ALUNOS DO CURSO DA LICENCIATURA EM QUÍMICA?.....	194
3.2.2	OS DIZERES DOS LICENCIANDOS SOBRE A RELAÇÃO TRABALHO E FORMAÇÃO.....	210
3.2.3	A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR DE QUÍMICA.....	215

CAPÍTULO 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....222

REFERÊNCIAS.....231

APÊNDICE A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS PROFESSORES FORMADORES DO IQ/UFG-GOIÂNIA.....244

APÊNDICE B ESQUEMA PARA ENTREVISTA NARRATIVA REALIZADA COM OS ALUNOS DA LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFG-GOIÂNIA.....246

B.1	TRAJETÓRIA DE VIDA.....	246
B.2	TRAJETÓRIA FORMATIVA.....	247
B.3	RELAÇÃO COM O CURSO.....	247
B.4	RELAÇÃO TRABALHO E FORMAÇÃO.....	247

ANEXO A RESOLUÇÃO Nº 204/1984.....248

ANEXO B	RESOLUÇÃO Nº 270/1987.....	250
ANEXO C	RESOLUÇÃO Nº 334/1992.....	251
ANEXO D	RESOLUÇÃO – CEPE Nº 710/2005.....	253

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Produção de teses e dissertações do Instituto de Química da UFG em Goiânia.....	140
Figura 2 - Produção de patentes do Instituto de Química da UFG em Goiânia.....	142
Figura 3 – Local de formação dos professores formadores	189
Figura 4 - Quantidade de professores formadores por tempo de docência.	189
Figura 5 – Distribuição dos licenciandos por tipo de escola.....	198
Figura 6 - Distribuição dos licenciandos por tipo de trabalho	199
Figura 7 - Motivação para escolha do curso.....	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categoria Formação e Trabalho Docente	174
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Centro de Estudos Brasileiros
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Federais
GATS	Acordo Geral Sobre o Comércio de Serviços
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IQ	Instituto de Química
IQG	Instituto de Química e Geociências
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OSs	Organizações Sociais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNB	Universidade Nacional de Brasília
UNESCO	Organizações das Nações Unidas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIUBE	Universidade de Uberaba

USP

Universidade de São Paulo

Sou um caso perdido

Por fim um crítico sagaz revelou
 (eu já sabia que iam descobrir)
 que nos meus contos sou parcial
 e tangencialmente apela
 que assuma a neutralidade
 como qualquer intelectual que se respeite

creio que tem razão
 sou parcial
 disto não tem dúvida
 mais ainda eu diria que um parcial irrecuperável
 caso perdido enfim
 já que por mais esforço que faça
 nunca poderei chegar a ser neutral

em vários países desse continente
 especialistas destacados
 fizeram o possível e o impossível
 para curar-me da parcialidade...

...ter sido neutral
 não teria necessitado
 essas terapias intensivas
 porém que se vai fazer
 sou parcial
 incuravelmente parcial
 e mesmo que possa soar um pouco estranho
 totalmente parcial

...além disso e a partir
 das minhas confessas limitações
 devo reconhecer que a esses poucos neutrais
 tenho certa admiração
 ou melhor lhes reservo certo assombro
 já que na realidade é necessário uma têmpera de aço
 para se manter neutral diante de episódios como
 girón, tlattelolco, trelew, pando, la moneda

é claro que a gente
 e talvez seja isto o que o crítico queria me dizer
 poderia ser parcial na vida privada
 e neutro nas belas-letas
 digamos indignar-se contra Pinochet
 durante a insônia
 e escrever contos diurnos
 sobre a Atlântida
 não é má ideia
 e lógico
 tem a vantagem
 de que por um lado
 a gente tem conflitos de consciência
 e isso sempre representa

um bom nutrimento para a arte
e por outro não deixa flancos para que o fustigue
a imprensa burguesa e/ou neutral

não é má ideia
mas
já me vejo descobrindo ou imaginando
no continente submerso
a existência de oprimidos e opressores
parciais e neutrais
torturados e verdugos
ou seja a mesma confusão
cuba sim ianques não
dos continentes não submergidos

de modo que
como parece que não tenho remédio
e estou definitivamente perdido
para a frutífera neutralidade
mais provável é que continue escrevendo
contos não neutrais
e poemas e ensaios e canções e novelas não neutrais
mas aviso que será assim
mesmo que não tratem de torturas e prisões
ou outros tópicos que ao que parece
tornam-se insuportáveis para os neutros

será assim mesmo que tratem de borboletas e nuvens
duendes e peixinhos

Mário Benedetti

(Poeta uruguaio comprometido com as lutas populares, que morreu no dia 18 de maio de 2009).

INTRODUÇÃO

No atual contexto histórico questionar sobre a não neutralidade dos indivíduos e dos fatos históricos, como fez o poeta uruguaio na epígrafe, parece um contrassenso diante do fato de que percorre no interior das relações concretas e no seu imaginário social a apologia cínica do pensamento único (neo) liberal fundado no individualismo exacerbado e no uso ideológico da neutralidade e da naturalização como instrumentos de poder, como forma de mascarar a realidade da qual fazemos parte. Empreender esforços então sobre a formação de professores – parece também estar fora do roteiro e fora de necessidades imediatas em tempos tão contrarrevolucionários como os dessa etapa histórica em que vivemos. Assim como o autor acima, somos um “caso perdido”, por isto esta pesquisa tem como intenção orientar as reflexões na contracorrente do pensamento único, investigando a formação de professores no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás.

O pensamento único nas pesquisas sobre professores nos últimos anos no Brasil principalmente depois da década de 1990 possui um forte apelo à epistemologia da prática. Epistemologia esta baseada nas ideias de Donald Schön (2000), que defende a formação do futuro profissional como um componente da reflexão a partir de situações práticas.

No campo da formação de professores de Química a realidade é praticamente a mesma. Em breve levantamento de trabalhos, em encontros científicos na área de Ensino de Química, foram lidos 14 artigos. Para seleção dos mesmos utilizamos descritores que nos orientaram nesta busca, tais como: formação de professores de química, trabalho docente.

Observamos que dez (71%) trazem como referencial teórico autores que subsidiam a discussão da epistemologia da prática, como por exemplo, Donald Schön (2000). Ele defende que a formação docente deva auxiliar nas soluções rápidas para cada problema imediato da sala de aula, através da reflexão sobre tais problemas.

Estas ideias alcançaram uma imensa repercussão no meio docente e nas políticas brasileiras, impulsionando uma gama variada de produções sobre a necessidade de o professor refletir sobre a sua prática, antes, durante e depois dela. Mas estes pressupostos se assentam em práticas reflexivas individualizadas, em que o professor é o responsável por enfrentar os problemas da prática pedagógica. Não somente individualizadas, mas que assentam na dicotomia teoria e prática reforçando a primazia da prática e desprezando a teoria como fundamento do trabalho docente. Pensamos que esta proposta reflexiva induz o professor a acreditar que a reflexão sobre a prática possibilita por si só as formas de intervenção. Esta ação se “encaixa” perfeitamente nos propósitos das políticas de formação docente de cunho neoliberal, em que toda responsabilidade pelos problemas enfrentados na educação recai perversamente sobre o professor. Esta é uma característica requerida pelas políticas neoliberais, que necessitam de professores acrílicos para contribuir com a adaptação social e política de toda sociedade, requerida pelo capital.

Os quatro artigos restantes (29%), estão na contracorrente, e contribuem com nossa pesquisa, pois entendem a reflexão como um movimento de compreender a dialética da realidade por meio de suas contradições, possibilitado pela totalidade do objeto, em que o “conhecimento é corretamente caracterizado como superação da natureza, como a atividade ou o esforço supremo” (KOSIK, 1976, p. 28). Portanto refletir com foco em aspectos imediatos e voltados para a especificidade da prática pedagógica é manter a realidade como está, sem compreender seus movimentos ou revelá-la. Identificar teoria e prática nessa relação é querer construir sobre uma determinada prática ou teoria que a justifique, num aspecto restrito de saber-fazer.

Sendo assim, numa tentativa de sair do pensamento único e ir ao encontro desta contracorrente, esta tese trata da formação dos professores de Química e de sua relação com o trabalho. Busca propor a compreensão e a articulação do trabalho docente e da formação docente como unidade dialética, pois defendemos que pensar a formação é pensar nas mediações que envolvem o trabalho do professor desnaturalizando as relações que envolvem ambos, pois é esta relação que constitui o ser professor, sendo a universidade pública o espaço privilegiado para que ocorra esta discussão.

Considerando estes aspectos iniciais, apresentamos nosso objeto investigado, a trajetória para escolha do tema e as bases teórico-metodológicas da pesquisa que resultou nesta tese.

A presente pesquisa tem como objeto a relação entre a formação e o trabalho docente desenvolvida no processo formativo dos licenciandos de química da Universidade Federal de Goiás/Goiânia. Vincula-se à linha “Ensino de Química” do Programa de Doutorado em Química do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás.

A escolha deste tema da tese resulta de diferentes mediações que decorreram da formação acadêmica, da prática profissional, ou mesmo de outras experiências vivenciadas pela pesquisadora.

Para Gramsci (1978, p. 12), “o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhecer-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.”

Por isso, gostaria que o leitor conhecesse este inventário, que registra a parte da minha trajetória que efetivamente contribuiu para a definição da problemática desta pesquisa. Aqui, irei escrever na primeira pessoa do singular por se tratar de uma pequena narrativa.

Sou professora de química há dez anos. Trabalhei no ensino médio por cinco anos até começar os estudos no mestrado. No Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pesquisei também com o foco em formação de professores. Terminada a pesquisa fiquei cheia de dúvidas e inquietações. Sentia que era necessário continuar estudando antes de iniciar o doutorado. E assim foram três anos de muitos estudos antes do ingresso no doutoramento em 2013.

O primeiro destaque foi minha aproximação junto à faculdade de educação da UFG para fazer disciplinas como aluna especial. Na Faculdade de Educação participo do Núcleo de Estudos Marxistas há três anos. O objetivo geral do núcleo é estudar os fundamentos do marxismo relacionando-os a fatores culturais, sociais e políticos. Neste estudo realizamos encontros semanais e fazemos leitura e discussão das obras de

Marx e Engels, Mészáros, Gramsci e Lukács. São leituras das obras completas destes autores. Elas estão orientando meu olhar sobre o objeto da pesquisa, mas não somente isso. É um estudo que está contribuindo para que eu compreenda melhor a dialética e a totalidade da realidade em que estamos inseridos, o que revela um agir. Marx (2008) já dizia, “Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diversas maneiras; o que importa é modificá-lo.” Como exemplo desta luta, destaco minha participação nos movimentos sociais junto com os professores da educação básica.

Destaco, nas disciplinas Formação e profissionalização docente, Docência Universitária e Ensino de Química avançado esta realizada no Instituto de Química, o debate sobre as problemáticas relacionadas ao contexto político econômico da formação docente, o trabalho docente e o método relacionado às pesquisas sobre professores. Aqui problematizei o meu agir e o meu ser numa busca incessante pelos sentidos e significados de minha trajetória como aluna, como professora e como pesquisadora.

Neste mesmo momento aconteceu um convite para participar como pesquisadora da REDECENTRO (Rede de pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste). É uma rede composta por sete instituições de ensino superior, que atuam no campo da formação de professores, dentre elas estão: a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Tocantins (UFT), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade de Uberaba (UNIUBE). Fazem parte da Rede professores formadores/pesquisadores vinculados aos cursos de licenciaturas e/ou programas de Pós-graduação em educação das instituições participantes, além de alunos de iniciação científica, mestrado, doutorado e pesquisadores colaboradores. Os pesquisadores vinculados a esta rede investigam a ampla produção – dissertações e teses – que os programas de pós-graduação em educação do Centro-Oeste desenvolvem sobre a formação, o trabalho e a profissionalização dos professores, período 1999-2009. De acordo com Souza e Magalhães (2011), a pesquisa desenvolvida pela REDECENTRO trata-se de uma pesquisa sobre pesquisa acerca da produção acadêmica construída no âmbito da região Centro-Oeste sobre o professor. A Rede existe há mais de dez anos.

Um dos seus objetivos é contribuir na construção de parâmetros que qualifiquem o sentido de qualidade social das pesquisas para que essas sejam norteadoras da produção de conhecimento local e regional (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Hoje fazendo um balanço dos quatro anos em que participo da REDECENTRO vejo o quanto esta participação foi importante para minha formação como professora e pesquisadora. Ao mesmo tempo em que estudo e pesquiso de forma coletiva, sou desafiada a estabelecer um debate em que as perguntas: “de onde se produz o conhecimento? Para quem? Conferindo ao conhecimento que produzo coletivamente com o grupo de pesquisadores qualidade ética e política, o que me afasta da pretensa neutralidade, que critiquei juntamente com o poeta uruguaio Benedetti, autor da epígrafe, no início desta introdução.

Lembro-me bem da minha ansiedade por garantir a objetividade do conhecimento. Pensava que seria garantido pela neutralidade e hoje vejo que é pela totalidade, com a imersão na realidade e pela historicidade. Pois, objetos de pesquisa são historicamente construídos por homens e mulheres, isso significa produtos humanos, expressando consciente ou não, vontades de classe e grupos em conflitos.

Os pesquisadores que compõem a REDECENTRO vêm realizando a pesquisa intitulada – A produção acadêmica sobre professores – estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste. Nela aparece um dado que revela a “falsa” presença ou “presença alheada” dos professores nas pesquisas sobre educação. Segundo os autores apenas 34% dos trabalhos analisados (teses e dissertações) se referem aos professores (MAGALHÃES; SOUZA; GUIMARÃES, 2009).

Pesquisas recentes de Bernardes (2013) e Queiroz, V. R. F., (2014) vinculadas à REDECENTRO contribuem com o posicionamento acima e descortinam ainda mais o significado desta “presença alheada” em relação aos professores nas pesquisas, pois revelam que este alheamento ou silenciamento em relação ao professor, se estabelece, principalmente, em relação à formação do professor universitário.

Em um importante artigo (A Produção Acadêmica da FE/UFG: Qualidade Versus Consenso Ativo e Construção da Terceira Via) as autoras Souza e Magalhães entendem que na produção acadêmica do Centro-Oeste, analisada pela

REDECENTRO, está em disputa nas pesquisas do Centro-Oeste um pensamento hegemônico ou consenso ativo¹ sobre o trabalho docente, pensamento este que tem como pilar a competição, a meritocracia, a eficiência e a eficácia. Segundo as autoras, isto está desconstruindo o trabalho docente enquanto práxis, entendida como ação transformadora consciente, e reconvertendo-o à alienação² e outro pensamento em que se deixa claro a necessidade de reconstrução da relação educação-trabalho, enquanto categoria capaz de compreender o ser professor imerso em sua realidade.

Outro artigo produzido pelas pesquisadoras da REDECENTRO (A Relação Dialética entre (Des)Profissionalização e a (Des)Sindicalização Docente as autoras Souza e Magalhães (2013) analisam 492 dissertações e teses produzidas sobre o tema professores nos programas estudados. As autoras constataram que a temática sobre a sindicalização que engloba a relação entre formação e trabalho docente é muito pouco estudada, 7,3%. Quando este tema é abordado nas pesquisas, ele aparece de maneira fragmentada e descontextualizada. Concluem que estas pesquisas não entendem a profissionalização articulada às mudanças que estão em curso no campo da gestão educacional, entendendo que essas têm afetado os docentes, promovendo a individualidade e corroendo seu trabalho coletivo e sua solidariedade. O que revela a falta de articulação entre formação e o trabalho.

Logo esta “lacuna”, a relação entre trabalho e formação docente, em tais produções e minha experiência me motivaram a definir o objeto desta pesquisa: a

¹ Para Gramsci (2002), hegemonia é o domínio de uma classe social sobre as outras, em termos ideológicos, em especial da burguesia com as classes de trabalhadores.

² Se ao final do processo de trabalho o objeto produzido não mais pertence ao ser humano que o produziu, que o objetivou, isto é, dele se aliena, pertence a um outro ser humano, isto decorre de características específicas da forma como se organiza e se realiza o trabalho num dado momento histórico, e não de uma suposta condição absoluta – natural ou divina – do processo de trabalho em si – sob o capital, “os valores-de-uso são, ao mesmo tempo, os veículos materiais do valor-de-troca”, (Marx, 1971b, p. 42-3). Se alienação é, então, uma característica histórica do processo de trabalho, ou para sermos um pouco mais precisos, da forma como se organiza o trabalho num dado momento histórico, temos então que alienação é um conceito, em si, inerentemente histórico. Em razão disto, “alienação é um conceito inerentemente dinâmico: um conceito que necessariamente implica mudança” (Mészáros, 2006, p.166), tendo por isso de ser explicado nos seguintes termos: “se o homem é alienado, ele deve ser alienado com relação a alguma coisa, como resultado de certas causas – o jogo mútuo dos acontecimentos e circunstâncias em relação ao homem como sujeito dessa alienação – que se manifestam num contexto histórico” (Mészáros, 2006, 40)

relação entre a formação e o trabalho docente desenvolvida no processo formativo dos licenciandos de química da Universidade Federal de Goiás/Goiânia.

No momento da entrega da tese para qualificação eu estava em luta juntamente com outros professores e com os secundaristas pela educação pública de gestão pública, aqui no Estado de Goiás. O governo do Estado iniciou em dezembro de 2015 um processo que visava a privatização das escolas públicas, via terceirização da gestão via OSs (organizações sociais), o que será explicitado no terceiro capítulo da tese. O plano do governo era o de já iniciar o ano letivo de 2016 com as OSs gerindo as escolas do Estado. Mas ocupamos várias escolas no Estado e também a secretária de Educação, impedindo até o momento a implantação de tal projeto. Destaco aqui a necessidade de tanta radicalidade de nossa parte e de muita explosão social, pelo fato de as OSs serem impostas sem diálogo algum com a sociedade.

Quero destacar, também, o resgate da nossa coletividade e da nossa solidariedade perdidas, principalmente, no contexto de precarização do trabalho e da fragilização da formação, combinando ação política e ação pedagógica. Por isso, quando ocupamos uma escola não apenas a ocupamos, mas desenvolvemos uma nova maneira de pensar a educação. Como exemplo disto, elaboramos juntamente com os secundaristas um projeto de reabertura do Colégio José Carlos de Almeida, estava fechado pelo Estado, e agora o prédio foi transformado no conselho estadual de educação. Neste projeto reafirmamos questões como autonomia e participação de todos, penso que esta é uma nova fase do movimento: estamos saindo do contra a privatização da educação e formulando questões sobre a educação pública que pensamos e defendemos. É uma longa história...fiz um diário de ocupação com muitas histórias...

Com estas ocupações, o decreto não foi implementado. O governo, sem abolir o projeto de implementação das OSs no estado inteiro, decidiu por iniciar na região de Anápolis, com 23 escolas (mas, mesmo em Anápolis, as OSs ainda não foram contratadas). Nos 06 meses em que as ocupações adiaram a implementação das OSs, estas deixaram de receber aproximadamente 134 milhões 773 mil e 800 reais.

Isso explica, ao menos em termos econômicos (existem muitos outros termos a serem considerados), a intensidade do aparato repressivo que tem sido usado contra, nós, os manifestantes, muita repressão, muitas vezes tenho a impressão que a ditadura não acabou, temos várias pessoas criminalizadas dentro do movimento. E, ao mesmo tempo, isso mostra quanta força tem o povo quando se organiza e luta.

Depois de muita luta o Ministério público entrou com uma liminar pedindo o cancelamento do edital das OSs. Está explícito no documento a importância das ocupações das escolas, das manifestações e das pesquisas produzidas.

Depois deste forte movimento estudantil estadual a Universidade Federal de Goiás, assim como várias universidades em todo país, foi ocupada por nós. Ocupamos contra a Proposta de Emenda à Constituição nº 241 no congresso e nº 55 no senado que limita os gastos em saúde e educação por vinte anos. Também nos opomos à medida provisória 746 que desmonta todo sistema público do Ensino Médio brasileiro. Durante duas semanas de ocupação ocorreram muitos debates, muitas aulas públicas, muitos embates e muitas assembleias. Todo esse movimento foi nos mostrando que a ocupação significava a reinvenção da função social da Universidade. Muitas perguntas pairavam, mas destaco uma muito evidente: “Que seres humanos nós queremos ser?” E penso que o manifesto parisiense de 4 de maio de 1968 pregado na porta de praticamente todas as ocupações da UFG nos dão pistas para a resposta.

(...) Nós combatemos porque nos recusamos a nos tornarmos:

- professores a serviço da seleção no ensino, de que os filhos da classe operária são as vítimas;
- sociólogos fabricantes de slogans para as campanhas eleitorais governamentais;
- psicólogos encarregados de fazer "funcionar" as "equipes" de trabalhadores "segundo os melhores interesses dos patrões";
- cientistas cujo trabalho de pesquisa será utilizado segundo os interesses exclusivos da economia do lucro.

Nós recusamos este futuro de "cães de guarda". Nós recusamos os cursos que nos ensinam a nos tornarmos isso. Recusamos os exames e os títulos que recompensam os que aceitam entrar no sistema. Nós nos recusamos a melhorar a universidade burguesa. Nós queremos transformá-la radicalmente a fim de que de agora em diante ela forme intelectuais que lutem ao lado dos trabalhadores e não contra eles" (PARIS, MAIO DE 1968).

Considero que durante a ocupação da UFG muitas contradições, que minha pesquisa também revelou, vieram "à tona", tais como: a relação entre professores e alunos, a relação com a universidade operacional e com a ciência produzida, o acirramento das relações entre licenciaturas e bacharelados, a construção de nossa identidade política e o sindicato dos professores.

Durante todo esse processo pude perceber o quanto a maioria dos professores está refém do cotidiano do trabalho, muitas vezes presos às "armadilhas" colocadas por um contexto de muita precarização e fragilização do trabalho que os levam ao esmorecimento e ao individualismo, indispondo-os para a luta, tão necessária neste momento, eles não se reconhecem na mesma. Por isto mais uma vez ressalto a importância de se tencionar a relação entre formação e trabalho, tendo como horizonte a luta contra as "armadilhas" citadas acima pela transformação deste mesmo trabalho.

Aqui encerro a narrativa e, portanto retomarei a escrita da tese na primeira pessoa do plural para contextualizar o meu objeto de pesquisa.

CAMINHANDO PARA A PERGUNTA DA PESQUISA

Neste trabalho partimos da compreensão de que a educação, como prática social, é constituída e constituinte das relações sociais, num movimento dialético que implica superação e manutenção, pois ao mesmo tempo pode manter as relações sociais ou transformá-las. São nessas contradições que se situam as possibilidades de movimento da educação que, historicamente, se caracteriza como campo de disputa pela hegemonia: "(...) esta disputa dá-se na perspectiva de articular concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente,

nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.” (FRIGOTTO, 1996, p. 25).

As modificações do trabalho decorrentes das estratégias do modo de produção capitalista face à sua crise estrutural e, particularmente, à crise enfrentada desde os anos 1970 até os dias atuais, demanda ajustes de superfície em vários planos – o econômico, o político, o social, o cultural – trazendo graves consequências, das quais destacamos a crise do trabalho abstrato, tendo como manifestações o desemprego estrutural e a precarização do trabalho. Nesse ponto, é possível identificar um quadro hegemônico de propostas educativas, na intenção da conformação técnica e ideológica do novo trabalhador às perspectivas da pedagogia das competências, baseada nas noções de empregabilidade e empreendedorismo. Aqui é importante destacar a relação entre a consciência e a realidade, Marx (1985, p.25) afirma: “O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. Com essa idéia Marx produz uma nova forma de interpretar o mundo não mais na abstração mental da consciência como no idealismo hegeliano, mas na própria materialidade da realidade. Kosik (1979) esclarece:

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, com sedimentos e produtos da praxis social da humanidade. (KOSIK, 2002, p.21).

O pensamento dialético coloca o homem no “centro da vida”, da produção, como é sua condição ontológica. As relações sociais são produto das relações humanas e estas são também produtos da consciência humana que por sua vez é intrinsecamente dependente da produção material dos homens por isso, o plano da formação humana recebe contornos de enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital.

Sendo assim, o velho padrão taylorista/fordista, no qual o trabalhador não precisava de muitos conhecimentos nem habilidades para executar sua tarefa, tornou-se obsoleto em decorrência das transformações do capitalismo. A revolução tecnológica

e os novos padrões de produção impõem a necessidade de um novo trabalhador, com habilidades gerais de comunicação, abstração e integração comum e alto nível de conhecimentos gerais. São habilidades próprias para serem aprendidas na escola, não há espaço para aprender tudo na fábrica e apenas na fase adulta. O padrão de exploração cria novas formas de organização do trabalho, que incidem também sobre a educação: “educar mais para melhor explorar” (FREITAS, 1998, p. 93).

Dentro dessa nova ordem, organismos como FMI (Fundo Monetário Internacional), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e BIRD (Banco Internacional para a reconstrução e o Desenvolvimento), gerenciadores do capital, bem como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), estabelecem diretrizes para o sistema educacional e, particularmente, para a formação de professores: “É lógico que se repense a formação de professores, já que são estes que estarão ‘conformando’ os novos profissionais e são os educadores que operacionalizam as reformas” (SHIROMA, 2004); não no sentido de que sejam os condutores do processo, mas, sim, que efetivem ou não em sala de aula as novas exigências postas à formação dos trabalhadores. O professor passa a ser um alvo importante das políticas públicas para a educação, pois o seu papel é considerado pelos organismos internacionais como preponderante para a realização dos objetivos traçados pelas políticas adotadas. Ao mesmo tempo, contraditoriamente são tidos como obstáculo à reforma educacional, desqualificando-o teórica e politicamente. Um exemplo desta ação são as Diretrizes Curriculares Nacionais de (2001 e 2002) para a Formação dos Professores, explicitam, simultaneamente, uma restrição nos conteúdos da formação docente, centrados numa perspectiva de saber instrumental, e um alargamento das funções docentes incorporando, por exemplo, outras tarefas não diretamente ligadas ao ensino (SHIROMA, 2004). Manifesta-se, aqui, a preocupação com a eficiência e a eficácia do trabalho docente, inseridas numa lógica racionalizadora, técnica, pragmática, que encontra na defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e comunicação sua expressão mais acabada. Não foram analisadas as Diretrizes curriculares de 2015, pois ainda não foram implementadas.

Outro exemplo é a atual reforma do ensino médio brasileiro, publicada no Diário Oficial da União a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação e outras leis da área. Com isso, chega ao fim a trajetória da reforma do ensino médio no campo da legislação. Agora é lutar em cada estado, pela manutenção e ampliação dos direitos que a reforma quer retirar.

O currículo fica dividido em duas partes: uma parte comum de 1.800 horas a todos/as estudantes e outra, dividida em cinco itinerários, em que o/a estudante terá que fazer aquilo que a escola/sistema ofertar (e não o que ele escolher, como diz a propaganda enganosa do governo).

As únicas disciplinas obrigatórias nos três anos são: Língua Portuguesa e Matemática. É obrigatório ofertar também uma língua estrangeira e, neste caso também não tem escolha, pois a língua obrigatória é a Inglesa.

Filosofia e Sociologia não constam mais como disciplinas obrigatórias. Seus conteúdos poderão ser ensinados diluídos em outras disciplinas. Excetuando Língua Portuguesa e Matemática, nenhuma outra disciplina é obrigatória, isso significa que todas as demais poderão ser ofertadas também “diluídas” umas nas outras virando assim o que estou chamando de “Ensino Médio “Líquido”.

Para o itinerário “formação técnica e profissional” este poderá ser ofertado por meio de parceria com o setor privado e o sistema de ensino se servirá de recurso público do FUNDEB para isso. E também para este itinerário: não há exigência de professor formado, pois aqueles que atestarem notório saber em qualquer habilitação técnica, poderão receber certificado para o exercício da docência, o que irá acarretar simplificação da formação e precarização ainda maior do trabalho docente.

Se o/a estudante fizer alguns cursos a distância e comprovar na escola alguns saberes práticos, ele poderá ser dispensado de fazer várias disciplinas, esvaziando ainda mais o seu aprendizado e demonstrando, com isso, a ainda maior flexibilidade desse “novo” Ensino Médio.

Tudo isso, mergulha no mais profundo abismo a juventude brasileira da escola pública. Porque afunda toda e qualquer possibilidade de uma vida digna para esses/as jovens, conseguida por meio de uma formação escolar densa e crítica, de uma preparação séria para o mundo do trabalho ou para o prosseguimento dos estudos.

Sobre esse último, o prosseguimento nos estudos, retira as possibilidades já pequenas de ingresso em uma Universidade pública.

Nesse intento, destaca-se a política de profissionalização, não por seu potencial de elevar a qualificação dos professores, mas pela possibilidade objetiva de instituir novas formas de controle sobre os docentes (OZGA, 2001). Essa hipótese encontra evidências no alto grau de homogeneidade das reformas e das prioridades em torno da eficiência, profissionalização e gestão em diversas partes do globo.

As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional. Ou seja, a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, locus e tempo de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão.

Sobre esta questão Torríglio (2004) destaca que a partir de 1990 a profissionalização docente ganhou centralidade, no sentido de ampliar o controle sobre a categoria do magistério e sua potencial capacidade de opor-se às reformas e ao Estado. Segundo a autora, nestas reformas, reside aí uma contradição, pois apesar de toda estrutura legal organizada para a formação do professor, há uma descentralização e um aligeiramento da mesma, e ao mesmo tempo por uma precarização do trabalho docente, o que acarretou em nosso entendimento na perda da autonomia, entendida como condição para que o professor possa participar da concepção e organização de seu trabalho. Logo ocorreu um distanciamento intencional entre a formação e o trabalho docente.

Torríglio (2004) ainda deixa evidente que é necessário explicitar a relação entre formação e o trabalho docente, pois de modo geral, quando se trata da formação de professores, o entendimento corrente é de que esse processo se resume a percursos formativos sistematicamente desenvolvidos em cursos de formação, em instituições de ensino superior. E, em consequência, as políticas têm como objeto a formação inicial e não integram as políticas relativas ao trabalho docente, em especial no que diz respeito às condições de trabalho. E pensar na formação implica pensar no trabalho docente.

Ou seja, a formação está vinculada à natureza e à função de sua atividade. O conceito de função social do professor é aqui tomado numa visão de totalidade, da relação trabalho e educação, da sua conexão com o todo social. Para Saviani (1997, p. 21), o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O trabalho educativo é, portanto, a produção e reprodução do indivíduo humano e ao mesmo tempo a produção e reprodução do gênero humano. Tendo em vista a contradição presente no ato educativo, a função docente é vista aqui como exercício profissional e também humano, é próprio do trabalho produzir, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas em si próprio e em seus alunos, entrando em contato com o não-cotidiano, pelo ensino daquilo que de mais elevado tenha sido produzido pelo gênero no campo intelectual, não como mero instrumento de adaptação, mas como condição imprescindível para a mudança e para emancipação.

A função social do professor relaciona-se à da escola. A escola é uma instância social, dentre outras, que tem papel mediador em um projeto de sociedade, que tanto pode ser conservador como transformador, por isso também contraditória entre formar para o mercado de trabalho ou numa perspectiva omnilateral (GRAMSCI, 2000).

Nesse sentido a função básica da escola deve ocupar-se da formação do homem, capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive; oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. As aprendizagens devem constituir-se em instrumentos e habilidades para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas e humanizadas, possibilitando a leitura e interpretação das informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando-o para a inserção no mundo do trabalho, tanto quanto para a intervenção crítica e consciente na realidade.

A partir dessa visão da função social da escola e do docente, entendemos que se torna essencial a relação formação trabalho docente, uma vez que para trabalhar

com o conhecimento na formação omnilateral não basta acúmulo de conhecimentos ou informações, mas é preciso também ser capaz de questionar o conhecimento produzido e também produzi-lo. Nesse sentido, o estudo que ora desenvolvemos pretende inserir-se no espaço de discussão aberto no campo da formação de professores e das políticas públicas, que compreende os professores como profissionais capazes de refletir e de produzir conhecimentos sobre seu trabalho, procurando revelar as contradições e diferenças epistemológicas que podem envolver o significado de tal premissa.

Tendo em vista que a educação é campo de luta hegemônico, neste momento histórico de reformulação das políticas educacionais e de formação de professores, é preciso focar a atenção no significado de cada concepção, procurando ter clareza do projeto político que defende e que intenções revela. A concepção de formação docente pode conter diferentes propósitos, dependendo da política que gesta e orienta as proposições e da forma mediante a qual os direcionamentos irão chegar ao professor.

Assim, todas as questões até aqui levantadas apontam ser fundamental a reflexão acerca da formação e do trabalho docente, indicando que outra lógica, portanto, é necessária, ao se pretender avançar nos espaços possíveis das contradições, na compreensão e na formulação de políticas e propostas de formação docente, considerados os limites já expostos, que se proponham a desenvolver consciências críticas e a desvelar as dimensões ideológicas da educação para o capital.

Os discursos sociais sobre o trabalho do professor têm apontado para a necessidade de investimentos na qualidade da formação docente, daí se conclui que tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito das políticas, entende-se que o bom trabalho pedagógico é o resultado do bom processo de formação do professor, portanto, a qualidade da prática pedagógica corresponderia à qualidade dos cursos e dos processos de formação. Tal discussão requer, ainda, revelar com que projeto de sociedade, educação, cultura e formação de professores estamos sintonizados, tendo em vista que há mais de um projeto que sustenta as políticas de formação de professores para a escola básica pública. Ademais, é bastante visível a tensão entre

dois projetos que convivem em disputa na arena de poder das políticas educacionais. De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade da formação do professor, colocam em prática os princípios da qualidade total, ligada diretamente à gestão empresarial, propõe a qualificação dos sujeitos para a competição do mercado de trabalho e para a formação de mão de obra de baixo custo para o mercado globalizado. É orientada por três critérios: Quanto se produz? Em quanto tempo produz? Qual o custo do que produz? Em relação à formação docente, tal modelo pauta-se no aligeiramento e flexibilidade da formação fora da universidade. O preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em um preparo prático, simplista e prescritivo, via epistemologia da prática, baseado no aprendizado “imediató” do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola. Asseguro que resolver esses problemas é importante, porém o aprendizado do “imediató” na maioria das vezes não tende a mobilizar suficientemente o conhecimento em busca de soluções. Nesta situação, o professor corre o risco de se valer de um “praticismo” sem limites, derivado de uma visão ativista da prática.

De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuará na educação básica. Essas entidades defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Esse paradigma leva em conta as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor. Diante da adoção desse paradigma, a formação do profissional da educação para atuar na educação básica é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e formandos.

Obviamente a formação docente, seja inicial ou continuada, contribui para determinar, em parte, a ação concreta do professor, suas escolhas e sua prática

pedagógica cotidiana. Entretanto, para pensar tanto a formação quanto a prática pedagógica é inevitável considerar que tanto uma quanto outra são trabalho, trabalho determinado pelas condições objetivas do processo de produção do ensino, que por sua vez é subordinado ao processo mais amplo de produção. Nesse sentido, a prática pedagógica, mais do que resultado de um conjunto de determinantes advindas do processo de formação do professor, constrói-se sobre o modo de produção e organização do trabalho em geral.

É no materialismo histórico-dialético que se buscam as origens do que seja o trabalho docente na sociedade contemporânea e como este foi se desenvolvendo e se modificando junto com as transformações ocorridas nas relações produtivas do modo de produção capitalista. De acordo com Marx (1975) cada homem constrói sua própria história enquanto produz e reproduz sua existência através do trabalho, estando essa existência condicionada ao desenvolvimento das forças produtivas consideradas num determinado momento histórico, onde se determinam as relações de produção. “Antes de tudo, o trabalho é um processo em que participam o homem e a natureza; processo em que o ser humano, com a sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 1975, p. 204).

O trabalho realizado pelo ser humano tem como característica a antecipação mental do homem em relação aos seus resultados, ou seja, à satisfação de suas necessidades, que se modificam historicamente na mesma medida em que o trabalho é modificado. Da era primitiva até o surgimento da sociedade capitalista, as necessidades do homem e o modo de produção sofreram intensas mudanças. Mas é apenas no modo de produção capitalista que a força de trabalho passa a ser mercadoria e o trabalho propriamente dito é separado do seu produto. Para Lukács (1979) o trabalho é a categoria ontológica central, modelo de toda práxis social. Entretanto, é no exame das diferenças nas atuações dos homens em sociedade que se pode captar o que o autor chama de “qualidade teleológica do trabalho” (1989, p. 10), precisamente porque as diferenças camuflam essa qualidade é que não se pode deixar de compreender o trabalho como categoria organizadora central da sociedade. O autor destaca a importância da reflexão consciente sobre a realidade, no processo de construir a si mesmo, do ser humano: ou seja, é através da reflexão que o homem alcança as

finalidades postas no processo de produção da vida material em sociedade. Por meio do trabalho, o homem desenvolve a consciência e avança na construção de uma sociabilidade cada vez mais desenvolvida.

O trabalho é a categoria comum a todas as formas da vida humana, servindo também para distinguir, historicamente, como as sociedades se organizam. “O que distingue as diferentes formas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz” (MARX, 1975, p. 204). O trabalho é o elemento essencial de constituição da sociabilidade ao constituir o ser humano. Na superação dos limites biológicos impostos pela natureza através do trabalho é que se torna possível o desenvolvimento superior do homem. É através do trabalho que o homem se relaciona com os outros homens e com a natureza, transformando-a e transformando a si próprio em interação com os outros homens.

Como elemento essencial da constituição da humanidade e da sociabilidade, o trabalho não pode ser “circunstancial”. Lukács (1979) observa que o capitalismo avançado retira do homem sua essência, o trabalho como práxis ontológica, tornando-o circunstancial e negando ao homem, portanto, humanizar-se. O autor pondera que o desemprego estrutural, imprescindível para a manutenção do capitalismo mundializado, leva ao limite do insuportável a desumanização do homem, exacerbando a alienação, a violência, a competitividade e o individualismo.

Se na Antiguidade e no Feudalismo o homem produzia apenas para suas necessidades e o trabalho possuía apenas um valor de uso, no capitalismo o trabalho passa a valer não apenas pelo que possibilita enquanto valor de uso, mas pelo excedente que produz e que passa a ser o objetivo maior do trabalho, possuindo um duplo valor: uso e troca. Na Antiguidade, a produção de excedentes propicia o primeiro tipo de valor de troca, a distinção entre o trabalho manual e o intelectual. A separação entre senhores e escravos possibilita o surgimento de uma classe intelectual, uma classe de pensadores que, libertos do trabalho manual, podiam especular sobre a natureza e seus mitos enquanto os escravos executavam o trabalho físico necessário à satisfação das necessidades básicas. No Feudalismo, embora ocorra um grande avanço no conhecimento e na organização societal, as relações de produção não se

modificam muito. O trabalho manual fica a cargo dos vassallos e o trabalho intelectual concentra-se praticamente nas mãos da igreja católica.

O desenvolvimento da indústria e do comércio, no nascimento do capitalismo, possibilita o surgimento de uma nova classe, a burguesia, que possui não apenas a mercadoria, mas a mercadoria por excelência, o dinheiro, e com este controla os meios de produção. A acumulação da mercadoria dinheiro torna-se o objetivo do trabalho do homem. Com a invenção e o desenvolvimento da maquinaria, uma pequena classe, dona dos meios de produção, passa a explorar uma imensa massa à qual só resta vender a força de trabalho para garantir sua sobrevivência.

A força de trabalho, no modo de produção capitalista, passa a ser mercadoria, passível de compra e venda como outra qualquer, exceto por uma única diferença: a força de trabalho é a única mercadoria que produz valor. Trata-se de uma mercadoria que produz um valor de troca superior ao seu próprio valor, o que Marx (1975) denomina de mais-valia e que leva a um processo de perda do caráter ontológico do trabalho. O salário é o valor da força de trabalho e esta força de trabalho vale apenas o que o trabalhador gasta para manter-se em condições de realizá-la.

Acumular mais-valia passa a ser o objetivo do capitalista enquanto que o salário passa a ser o objetivo do trabalhador. Ou seja, o trabalhador não se reconhece nem no processo e nem no produto de seu trabalho, há, segundo Marx (195), um processo de “estranhamento” entre trabalhador e trabalho, o que torna o trabalho alienado e, portanto, a vida alienada.

Para Lukács (1979) a alienação se dá na exteriorização do trabalho (objeto) e no distanciamento que se dá entre sujeito (trabalhador) e objeto. Ao separar o trabalho propriamente dito do seu produto e ao utilizar a força de trabalho como uma mercadoria igual a qualquer outra, o capitalismo produz uma nova relação entre capital e trabalho, fazendo com que essa relação apareça como relação entre coisas (capital – trabalho) e não entre pessoas (capitalistas – trabalhadores), o que Marx (1975) denomina de fetiche. Na sociedade capitalista pós-industrial, além de não ter controle sobre o processo de produção, a grande maioria dos trabalhadores não controla a intensidade nem a duração de seu trabalho. Ainda assim, ao realizar o trabalho na sociedade pós-

industrial e globalizada, os indivíduos lançam mão de toda base histórica, social e cultural da humanidade, o processo de produção continua sendo resultado de um acontecer histórico cujas bases vêm sendo transmitidas de geração em geração, pois conforme coloca Lukács (1979), não se pode conceber o indivíduo sem concebê-lo como ser social, o homem só é indivíduo a partir de sua vida social.

Mészáros (2002) ajuda a compreender tais relações no âmbito do capitalismo contemporâneo. O autor coloca que existem elementos que colaboram para a manutenção e expansão do capitalismo, mesmo no bojo de tantas contradições, que no limite, poderão levar a humanidade à completa aniquilação. Para o autor, o sistema não esgotou sua capacidade de exploração do trabalho, pelo contrário, esta capacidade amplia-se cada vez mais através do que o autor chama de mais-valia relativa. Reduz-se o número de trabalhadores e até mesmo o tempo de trabalho, mas os níveis de exploração e controle sobre o trabalho se ampliam através do uso da tecnologia.

Outro ponto destacado pelo autor é a exploração do trabalhador em outras esferas, a da vida particular e do consumo. O trabalhador é explorado como produtor e como consumidor, não apenas em termos econômicos, mas em termos sociais. Para o capitalismo é vital a ampliação da produção, da circulação e do consumo, dando à população cada vez mais acesso aos bens produzidos, mas não à riqueza produzida. Isso traz consequências extremamente favoráveis à manutenção do sistema, pois o consumo torna-se um direito e o trabalhador é entendido como consumidor. Ao deslocar os conflitos da esfera das relações entre capital e trabalho para a esfera das relações entre trabalhador e consumo, promove-se mais uma vez a conciliação entre capital e trabalho, presentes nos discursos da social-democracia e materializada em políticas, como por exemplo, o Código de Defesa do Consumidor e o Procon.

Acreditamos que o trabalho docente não foge às regras do trabalho humano em geral neste atual momento histórico. Para Saviani (1997, p. 21) o trabalho educativo “(...) é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O trabalho educativo é, portanto, a produção e reprodução do indivíduo humano e ao mesmo tempo a produção e reprodução do gênero humano. Logo ao educar um

indivíduo, um conjunto de indivíduos, uma sociedade inteira, o trabalho docente está perpetuando a produção e reprodução material dessa sociedade. Portanto mesmo inserida no sistema capitalista, a escola não é encarada como mera reprodutora do sistema, podendo desenvolver em seu interior e à revelia dos determinismos do capitalismo, uma contra-educação ou uma educação contra hegemônica. A apropriação da cultura dominante, não da sua ideologia, por parte da classe trabalhadora é colocada como condição de partida para a emancipação. Nesta perspectiva, é fundamental compreender que as transformações educacionais estão entrelaçadas com as transformações do modo de produção capitalista.

Essa outra lógica implica a análise das propostas de formação a partir da realidade do trabalho docente inserido no modo de produção capitalista, a partir do entendimento das dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas, com base no pressuposto da indiscutível relação entre os processos educacionais e os processos mais abrangentes de reprodução que ocorrem na sociedade, revelando aí uma relação contraditória entre a formação e o trabalho docente. Portanto, na perspectiva do trabalho, o que está em jogo é o enfrentamento crítico das determinações estruturais do capitalismo, cuja superação demanda não só a sua apreensão e compreensão, mas também o desenvolvimento e a disseminação de uma concepção de mundo contra hegemônica, que confira organicidade às ações de transformação do modo capitalista de produção e reprodução da existência.

Mesmo considerando os limites de uma educação contra hegemônica, é preciso reconhecer seu espaço como possibilidade histórica, uma vez que se utiliza de categorias de análise que permitem ultrapassar as aparências para apreender e compreender os problemas reais a que estão submetidos os que vivem do trabalho pelo modo de produção capitalista.

Sendo assim, parece oportuno promover uma imersão nesse campo ainda bastante problemático, visto que tanto a formação quanto o trabalho docente encontram-se, no mínimo, fragilizados e acossados diante dos desafios colocados para a educação no atual momento. Desafios que relacionam o setor educativo às estruturas mais amplas, dentre as quais se destacam as de origem político-culturais e

socioeconômicas, no sentido de que os questionamentos que alcançam a educação a colocam no fiel da balança, entre contribuir para a manutenção ou para a superação da sociedade vigente. Esta, pois, se revela na grande contradição que deve enfrentar o movimento em luta pela transformação social no campo da educação: movimento que necessita envidar esforços para superar a formação de indivíduos unilaterais, alienados, aptos a servir ao sistema do capital e investir na construção de homens omnilaterais, conscientes, críticos, capazes de ações transformadoras.

A PERGUNTA INVESTIGATIVA E O OBJETIVO

Isso posto, esta pesquisa propõe estudar a relação entre a formação e o trabalho docente desenvolvidos no processo formativo dos licenciandos de química da Universidade Federal de Goiás/Goiânia, com o objetivo geral de compreender de que forma esta complexa relação vai sendo construída durante esta formação e buscando analisar como os alunos e os professores do Curso de Licenciatura em Química do Instituto de Química (IQ) da Universidade Federal de Goiás (UFG), compreendem o papel da educação e do trabalho docente.

Para isto, propomos a seguinte questão orientadora/problema da pesquisa:

“como se dá a relação entre a formação docente e o trabalho docente na formação inicial de professores de Química na Universidade Federal de Goiás?”

Para compor a questão orientadora, estamos propondo eixos de análise ou questões orientadoras para nos auxiliar em nosso propósito - compreender de que forma esta complexa relação vai sendo construída durante esta formação e buscando perceber como os alunos e os professores do Curso de Licenciatura em Química do Instituto de Química (IQ) da Universidade Federal de Goiás (UFG), compreendem o papel da educação e do trabalho docente. Estes são: os sujeitos da pesquisa, quem são os docentes e discentes? Suas trajetórias de vida e formativas; como está sendo construída a identidade política dos docentes? Qual a concepção de docência ou trabalho docente que permeia o curso de licenciatura em Química/UFG? Qual a concepção de ensino/aprendizagem se apresenta na aula universitária? Qual a relação

entre formação e trabalho na visão dos sujeitos investigados (professores e alunos)? Qual a função social dos professores de Química na visão dos licenciandos?

Esse conjunto de questões emana da necessidade de se investigar a formação e o trabalho de professores, especificamente a formação e o trabalho de professores de química. Um de nossos pressupostos é que investigar não é apenas construir conhecimento, consideramos esta construção importante, mas ela necessita de vir acompanhada de um compromisso crítico que tenha a intenção de transformar e alterar a realidade anterior. O que denota, também, nosso compromisso político, o que revela a nossa práxis. Aqui práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: teoria e ação. Para Frigotto (1996) a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. A práxis é parte fundante dos pressupostos materialista que fazem parte desta pesquisa e que apresentaremos posteriormente.

O segundo pressuposto importante é a opção de pesquisar formação e trabalho docente como unidade dialética, logo são unidades indissociáveis no plano da realidade dada, são construídos historicamente numa trama de relações contraditórias e conflitantes de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. Portanto a dialética permite compreender a relação entre a formação e o trabalho construída durante a formação do professor de química em seu movimento, em que cada etapa é vista não como algo estático e definitivo, mas como algo transitório, que pode ser transformado pela ação humana. De acordo com Marx (1988), a história é feita pelos seres humanos, que interferem no processo histórico. Dessa forma, Trabalho e formação docente exprimiriam as contradições que se observam no modelo societal capitalista bem como os vínculos com os princípios desta sociedade, seja para reproduzi-los seja para confrontá-los.

Partindo então destas premissas, é preciso que se considere superar o disfarce da suposta neutralidade das políticas e propostas de formação docente. Esta neutralidade engendra situações simplistas e naturalizadas socialmente de que uma boa formação resultaria em um bom professor. Aqui se desconsidera toda relação

dialética que existe entre a formação e o trabalho, separando-os fazendo crer que existem dois efeitos antagônicos, independentes e autônomos, a tendência desta prática é a manutenção das coisas como elas estão. Logo o professor e/ou local de formação serão sempre os culpados pelos complexos problemas educacionais, está é a forma mais cômoda de enfrentamento dos mesmos.

É como se os problemas da formação docente pudessem ser resolvidos eliminando ou disfarçando os problemas do trabalho docente, esta dicotomia favorece interesses dominantes, cujo objetivo é amenizar os conflitos e justificar a realidade como ela está e não apresentá-la como histórica síntese de múltiplas determinações ou inserida numa totalidade econômica, política, social e cultural.

Entretanto, é necessário compreender esta relação entre formação e trabalho docente numa unidade dialética para problematizarmos e conhecermos esta realidade na forma da radicalidade, ou seja, indo à raiz do problema, assim poderão surgir as especificidades e as contradições de ambos, somente assim será possível construirmos as resistências e propormos as intervenções.

Tendo em vista a construção do caminho das respostas aos problemas propostos, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Contextualizar a Universidade historicamente e o trabalho docente a partir da reestruturação produtiva entendendo o reordenamento universitário inserido nas transformações do mundo do trabalho, compreendendo as condições da formação e do trabalho docente nas atuais circunstâncias em que são realizados;
- b) Problematizar o contexto local de formação: Instituto de Química da UFG/ Goiânia, buscando entender a estruturação de poder, bem como a estruturação histórica, legal e pedagógica do curso inserindo-o nas relações econômicas, sociais e culturais mais amplas;
- c) Analisar as relações construídas pelos sujeitos sobre a formação e o trabalho docente presentes no curso de Licenciatura em Química UFG/ Goiânia.

O MÉTODO

Visando atingir os objetivos traçados, com base nos pressupostos, para a problemática levantada, assumimos como método o Materialismo Histórico Dialético que é baseado nas ideias de Marx. A concepção materialista funda-se basicamente no modo humano de produção social da existência. Um pressuposto fundante do materialismo é que para existirem, os homens devem necessariamente transformar a natureza. Esse ato de transformação é o trabalho. O trabalho é o processo de produção da base material da sociedade pela transformação da natureza. É, sempre, a objetivação de uma prévia-ideação e a resposta a uma necessidade concreta. Da prévia-ideação à sua objetivação: isto é o trabalho (LESSA, 2012).

Ao transformar a natureza, o indivíduo também transforma a si próprio e à sociedade:

- a) todo ato de trabalho produz uma nova situação, na qual novas necessidades e novas possibilidades irão surgir;
- b) todo ato de trabalho modifica também o indivíduo, pois este adquire novos conhecimentos e habilidades que não possuía antes, bem como novas ferramentas que também antes não possuía;
- c) todo ato de trabalho, portanto, dá origem a uma nova situação, tanto objetiva quanto subjetiva. Essa nova situação possibilitará aos indivíduos novas prévias-ideações, novos projetos e, desse modo, novos atos de trabalho, os quais, modificando a realidade, darão origem a novas situações, e assim por diante.

Sendo assim, o trabalho é o fundamento do ser social, o fundamento ontológico, porque, por meio da transformação da natureza, produz a base material da sociedade e transforma a si próprio e outros seres. Todo processo histórico de construção do indivíduo e da sociedade tem, nessa base material, o seu fundamento, pelo trabalho o homem se humaniza.

Logo, o modo como os seres produziram e produzem sua base material de existência é importante para explicar como vivem. Por isto nesta pesquisa estudamos as crises capitalistas e as modificações no modelo de produção capitalista ou a reestruturação produtiva, para entendermos o processo de trabalho, de homens e

mulheres, e a partir daí, compreendermos como estas transformações repercutem na educação e especificamente na Universidade e no trabalho docente.

Para Frigotto (1997) o Materialismo Histórico Dialético ou dialética materialista é ao mesmo tempo **um enfoque, um método e uma práxis**, um movimento de superação e de transformação. Logo, existe um movimento: de crítica, de construção de conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação.

Enquanto enfoque ele parte de uma abordagem ontológica do conhecimento da realidade. Por isso, a fundamentação ontológica adequada para a construção de nossa imagem de mundo pressupõe o conhecimento de cada modo do ser, bem como de suas interações com outros seres. No cotidiano, o ser se manifesta de forma distorcida, pois a manifestação imediata não revela o que realmente é essencial no plano ontológico. Entretanto, é necessário partir da imediatez da vida cotidiana, a fim de captar o ser autêntico. Por mais que os indícios imediatos ofereçam elementos da essência do real, é necessário tornar corretamente compreensível a realidade das experiências cotidianas.

Lukács (2010, p. 171) esclarece que “[...] o ser só pode ser abordado como ser se for objetivamente determinado em todos os sentidos. Um ser privado de determinações é apenas produto do pensamento: uma abstração de todas as determinações [...]” Isso quer dizer que a realidade existe de forma independente da consciência dos homens. Então o ser é compreendido em sua relação com a realidade. E esta realidade é fruto de múltiplas determinações. Sendo nosso objeto de pesquisa a relação entre a formação e o trabalho docente desenvolvido durante a formação de professores no curso de Licenciatura em química da UFG/Goiânia, para entendê-lo fruto de múltiplas determinações inserido numa realidade concreta além de contextualizá-lo e inseri-lo no âmbito das relações capitalistas, fazemos uma imersão, no curso pesquisado, através da sua história, através de seus documentos: PDI da UFG, PPC do curso e produção de artigos dos professores, estabelecendo as relações de poder; analisaremos posteriormente à qualificação os projetos de formação em disputa e nos posicionaremos frente a esta formação propondo eixos para a formação do professor

de Química. Sendo assim entendemos nosso objeto inserido numa realidade histórica e social.

Para refletirmos sobre esta realidade histórica e social suas contradições e desenvolvimento, nos apoiaremos nas categorias fundamentadas na perspectiva do materialismo histórico dialético. Netto (2011, p. 46), nos auxilia no entendimento do conceito de categoria, ao esclarecer que as categorias segundo Marx: “exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” – ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias reflexivas). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco” (grifos do autor).

Na concepção marxiana, as categorias são formas do ser, ou seja, são determinações da existência, por isso, a prioridade ontológica se coloca como centro fundante e não a gnosiologia e a lógica. Marx critica a ciência e a filosofia moderna por centrarem numa gnosiologia (pode ser entendida como a teoria geral do conhecimento, na qual se reflete sobre a concordância do pensamento entre sujeito e objeto) e numa epistemologia (pode ser entendida é a teoria do conhecimento, trata da natureza, da origem e validade do conhecimento, e estuda também o grau de certeza do conhecimento científico nas suas diferentes áreas). Pois, para o autor tanto a ciência quanto a filosofia tem que ter por base a ontologia, então não faz sentido discutir a gnosiologia e a epistemologia a não ser a partir da forma como os seres existem e se constituem historicamente e socialmente e está é uma concepção ontológica da realidade.

A prioridade ontológica do fator objetivo diferencia o enfoque marxiano das teorias do conhecimento que atribuem unilateralmente a prioridade do sujeito, como aconteceu na transição do mundo medieval para o mundo moderno com a instauração da centralidade do sujeito.

Assim, a perspectiva marxiana retoma a centralidade da objetividade, mas num patamar qualitativamente diferente. Tonet (2005, p. 77) destaca que

[...] na ótica marxiana, a questão dos pressupostos não é um problema meramente metodológico/epistemológico, mas uma problemática que articula questões relativas ao ser (natureza do ser social, categorias nodais do processo social) com outras relativas ao conhecer (possibilidade, natureza e alcance do conhecimento).

É nesse sentido que Lukács (2010, p. 228) destaca que devemos tratar “[...] as categorias não como princípios de formação lógicos ou gnosiológicos no interior do conhecimento, mas como determinações do próprio ser [...]”. A objetividade é a forma primordial concreta de cada ser e as categorias expressam, no pensamento, a generalidade do ser. A universalidade e a singularidade, mediadas pela particularidade, nada mais são do que uma determinação do ser reproduzida na consciência. Entretanto, a compreensão do ser requer um conhecimento adequado que possa iluminar de forma verdadeira a realidade, o que pressupõe considerar que a historicidade constitui a essência de todo ser. Lukács (2010) explicita que historicidade, no sentido de Marx, é um princípio universal que concebe o ser como um processo irreversível de complexos. Lukács, analisando os elementos ontológicos fundamentais em Marx, compreende o trabalho como fundamento do ser social. Isso não significa, todavia, limitar a totalidade social ao trabalho. Para o autor, o trabalho funda o ser social, sem, contudo, esgotá-lo. Devido à sua capacidade de produzir mais do que é necessário para a reprodução do seu produtor, o trabalho inaugura um processo de complexificação, alargando o horizonte da reprodução humana, criando novas necessidades e ampliando as formas para satisfazê-las. Como consequência dessa complexificação, chama à vida novos e diferenciados complexos sociais, com os quais estabelece relações e forma uma totalidade social, um complexo de complexos, em cujo cerne pode se efetivar.

A pesquisa científica, de acordo Luckács (2010), deve registrar a historicidade, a processualidade do ser. O autor critica a prioridade filosófica dominante da teoria do conhecimento e destaca que:

[...] o conhecimento científico e também o filosófico devem partir da objetividade concreta do existente que a cada vez torna-se seu objeto e desembocar no esclarecimento de sua constituição ontológica. [...] Essa prioridade incondicional do ser em sua respectiva objetividade concreta determina também seu modo de

conhecimento em forma generalizada, portanto, como categoria. (LUKÁCS, 2010, p. 327)

O questionamento sobre a possibilidade do pensamento humano ser capaz de reproduzir o ser corretamente é desnecessário, segundo o enfoque marxista, pois toda objetividade possui uma infinidade de determinações, assim, o conhecimento sempre será uma aproximação mais ou menos ampla do objeto e por se tratar de uma aproximação, o conhecimento sempre é relativo, especialmente porque ele é verdadeiro somente na medida em que explica determinado ser num determinado contexto social e histórico. Para esclarecer melhor convém enfatizar, a partir de Lukács (2010, p. 198), que “o ser consiste de inter-relações infinitas de complexos processuais, de constituição interna heterogênea, que tanto no detalhe quanto nas totalidades – relativas – produzem processos concretos irreversíveis.”

A partir do exposto, percebemos que captar a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são compreendidos num movimento histórico e dialético.

Enquanto método, devemos considerar primeiramente que a realidade é contraditória, conflituosa e em constante transformação evidenciando que as ideias são, de fato, reflexos do mundo exterior e objetivo vivenciado pelos sujeitos e, por isso, as ideias independem do pensamento, são representações do real.

Nesta perspectiva, o grande desafio do pensamento é trazer para o plano racional a dialética do real, buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Como assinala Kosik (1976), “a dialética trata da coisa em si”. E tratar da coisa em si é entender a realidade concreta. O autor afirma que a realidade não se apresenta a nós de imediato. “No trato prático-unitário com as coisas [...] o indivíduo cria suas representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade” (p. 10). Mas essa não é a realidade concreta. Deve-se distinguir, portanto, as “formas fenomênicas” da realidade e diferenciar a “lei do fenômeno”.

Quando o fenômeno é confundido com a “coisa em si”, com a “essência do fenômeno” ou vice-versa, tem-se uma visão pseudoconcreta da realidade. A desocultação da “coisa em si” corresponde à destruição daquilo que Kosik (1976) chama de “mundo da pseudoconcreticidade”, assim definido: “O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde [...]” (p. 11). Mais à frente, o autor afirma que a “[...] pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos produtos do homem e a redução do homem ao nível da práxis utilitária. A destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade” (p. 19).

Em nossa pesquisa a pseudoconcreticidade, ou concreto aparente, é a Universidade como ela se apresenta: os documentos governamentais, os contratos de gestão, a perda da autonomia; e nesta Universidade o Curso de Licenciatura em Química: as diretrizes, o currículo e a relação entre a formação e o trabalho sendo construída pelos sujeitos do curso no seu cotidiano. Para entender a concreticidade (coisa em si) e sairmos das vivências cotidianas caóticas evidenciamos que a realidade social se concretiza por meio das condições de produção e reprodução da existência social das pessoas, que é em nossa sociedade marcada pela luta de classes e disputas de poder e pelas contradições, desvelando as tramas que existem por trás dos fenômenos. Este processo de rompimento exige que este concreto aparente seja “olhado” com múltiplas determinações, evidenciando as contradições e desnaturalizando nossas vivências cotidianas e percebendo as relações como sociais e históricas, como salientamos anteriormente, para chegarmos à essência. Mas sempre tendo em vista que a realidade é sempre mais complexa e caótica que nossa capacidade de apreensão, por mais radical que seja nossa análise, no sentido de irmos à raiz do problema, iremos apenas nos aproximar dela.

Esta questão é colocada por Marx (1988), em *A crítica da economia política*. Nesta obra, o referido autor aponta que é necessário fazer a distinção entre aparência e essência. Ou seja, não se trata de descrever os fenômenos concretos tais como são percebidos na realidade, deve-se, como diz Marx, partir “do concreto inicialmente representado” para “abstrações progressivamente mais sutis até alcançarmos as

determinações mais simples” e construir o concreto como concreto de pensamento, que pode ser comparado ao “concreto pensado” defendido por Germer (2000, p. 9):

[...] o concreto como produto ou resultado do pensamento através de um processo de síntese, de totalização, em que as diversas partes significativas da realidade são combinadas em uma totalidade, na qual se articulam de modo definido, não estaticamente, mas dinamicamente ou como processo.

Corazza (2000) afirma a necessidade da busca pela superação tanto do mero conhecimento abstrato das partes como do conhecimento apenas dedutivo da realidade. Afirma que “[...] conhecer a realidade concreta é um processo que envolve três movimentos: abstrair as partes do todo, analisar suas leis e relações internas e, finalmente, reproduzir conceitualmente o todo concreto” (p. 35), e mais, que “[...] o conhecimento concreto da realidade só é possível se as partes, abstraídas do todo pensamento, forem rearticuladas ao todo concreto” (p. 38). É o que Marx (1988, p. 3-4) explicita:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação.

Kosik (1976) recorre à dialética para fazer este exercício, este esforço de busca da “coisa em si”. Para ele, em uma concepção dialética, o conceito e a abstração “têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa” (p. 14). Ou seja, “A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma de suas formas, o conhecimento é a decomposição do todo” (p. 14).

O autor, ainda, discute o fato de que a dialética considera as coisas e os conceitos no seu encadeamento; suas relações mútuas, sua ação recíproca e as decorrentes modificações mútuas, seu nascimento, seu desenvolvimento, sua decadência. Marx utilizou o método dialético para explicar as mudanças importantes ocorridas, na história da humanidade, através dos tempos. Ao estudar determinado fato histórico, procurava seus elementos contraditórios, buscando encontrar aquele elemento responsável por sua transformação num novo fato, dando continuidade ao processo histórico.

Assim, a dialética materialista enquanto método de investigação poderá permitir-nos a apreensão da realidade ou fenômeno estudado em suas contradições, superando a aparência a partir das múltiplas determinações. Sendo que todo processo de refletir, pensar e analisar a realidade com o objetivo de transformá-la, numa atitude de práxis.

Enquanto práxis, no processo de conhecimento da realidade, importa a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. A teoria materialista histórica tem como pressuposto que o conhecimento se dá na e pela práxis, ou seja, esta representa a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade torna-se uma ação para transformar (FRIGOTTO, 1997, p. 81).

Para MARX (1998), a práxis significa ação refletida e é tomada como critério de verdade. Para se atingir a “coisa em si”, para a apreensão dos fenômenos é preciso um *detour*, e isso implica em ter-se como ponto de partida fatos empíricos e reais, num esforço em superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas deste e atingir o seu âmago, as suas leis fundamentais. O ponto de chegada será o concreto pensado. Isso demanda um esforço de um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos.

Assim, o trabalho e as relações sociais de produção constituem, na concepção materialista de realidade, as categorias fundantes que definem o homem concreto, histórico, situado em um tempo e espaço, os modos de produção de sua existência, o critério de verdade/conhecimento e o princípio educativo por excelência.

O ponto de partida do conhecimento, para o materialismo histórico, “enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos”, isto é, “a prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento” (FRIGOTTO, 1997, p. 82).

A ABORDAGEM E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Nesse sentido, a análise dos dados se pautará em uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo (1994) divide-se em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental. Vale ressaltar que dados quantitativos e qualitativos não se opõem, mas se complementam, uma vez que a realidade por eles abrangida interage e exclui qualquer dicotomia. Uma pesquisa de abordagem qualitativa ocupa-se, desse modo, em “compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos” (idem, p. 24).

Nesta primeira fase, que é entendida como exploratória. Preparamos a trajetória da investigação: a) escolha do tópico de investigação; b) delimitação do objeto; definição dos objetivos; d) construção do marco teórico conceitual; e) seleção dos instrumentos de construção/ coleta de dados; f) exploração de campo.

Na segunda fase, a exploratória ou trabalho de campo, fizemos uma aproximação com a realidade sobre a qual formulamos a problemática da pesquisa, o curso de Licenciatura em Química da UFG/Goiânia, e também estabelecemos uma interação com os sujeitos da pesquisa (alunos e professores do curso pesquisado) que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Em nossa pesquisa esta aproximação se deu através de duas técnicas: entrevista semiestruturada e entrevista narrativa. Os sujeitos participantes são alunos e professores do curso, pois acreditamos que eles fornecem elementos que contribuem para o alcance do objetivo proposto na pesquisa. Toma-se como ponto de partida a análise que alunos e professores fazem do processo formativo, pois acreditamos que é condição da pesquisa (re)conhecer seus informantes.

A entrevista semiestruturada (em apêndice 1) foi realizada com 20 professores do curso, foi gravada e posteriormente transcrita. A escolha para a participação da entrevista foi aleatória dependendo da disponibilidade deles. Este instrumento de coleta de dados foi escolhido por nós, porque possibilita explorar mais amplamente uma questão, oferecendo aos entrevistados uma relativa liberdade para que expressem suas opiniões e pontos de vista. Neste aspecto ela se diferencia da entrevista estruturada em

que as questões se caracterizam como um roteiro que não deve ser alterado ou adaptado. Este tipo de entrevista parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à efetivação de uma pesquisa (TRIVIÑOS, 2009). Por isso, segundo o autor, as perguntas que constituem a entrevista são o resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que a ele interessa, sendo então importantes os contatos realizados na escolha das pessoas entrevistadas.

Já a entrevista narrativa (em apêndice 2) foi realizada com 27 alunos e foi escrita pelos mesmos. Escolhemos sujeitos do quinto e do sexto período do curso licenciatura em Química/UFG/noturno. Esta escolha foi feita pelo fato dos alunos destes períodos já terem vivenciado mais tempo da experiência formativa, facilidade de encontro entre a pesquisadora e os entrevistados, o que não ocorria com o último período e também pelo fato de que o curso noturno é exclusivamente de licenciatura. As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto em que ele está inserido, por isso ela é mais aberta que a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre os acontecimentos importantes de sua vida e do contexto social (CUNHA, 1998). Em nosso caso, os alunos, como sujeitos históricos do processo, narraram, refletiram e atribuíram significados sobre sua trajetória formativa no Curso de Química. Desta forma foi uma oportunidade de captar o real no seu movimento, pois no momento da narração o tempo presente, passado e futuro são articulados, a pessoa pode projetar experiências e ações para o futuro e o passado pode ser ressignificado ao se recordarem e se narrarem experiências. Nos dizeres da autora, acima citada, as entrevistas narrativas são, pois, técnicas para gerar histórias e, por isso, podem ser analisadas de diferentes formas após a captação e a transcrição dos dados.

Na terceira e última fase a partir da contribuição dos dados, analisamos os elementos determinantes que compõem a relação entre formação e trabalho construída durante a formação dos professores no Curso Licenciatura em Química da UFG/Goiânia à luz das contribuições teóricas. Essa articulação, entre dados empíricos

e elementos teóricos, se configurou como um processo permanente. Durante todo o processo de pesquisa buscamos organizar as reflexões teóricas a partir do movimento concreto do objeto investigado, dos dados levantados, das falas e discursos dos entrevistados, dos documentos analisados e das relações observadas no cotidiano do trabalho na instituição investigada. Mas o ciclo da pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. Logo a ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam.

O TIPO DE PESQUISA

A escolha do tipo de pesquisa depende da natureza do problema e das questões específicas a ele relacionadas, discutimos estas anteriormente. Escolhemos o estudo de caso, pois nosso interesse está mais voltado à compreensão dos processos sociais que ocorrem num determinado contexto (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Chizzotti (2014) considera que um estudo de caso deve possuir as seguintes características: Os dados recolhidos utilizando diversos meios - utilizamos a pesquisa semiestruturada, a análise de alguns documentos e a pesquisa narrativa; o fenômeno é observado no seu ambiente natural – fizemos um estudo do contexto em que o objeto se situa, estudamos o Curso de Licenciatura em Química/UFG através dos documentos e das entrevistas; busca-se revelar a multiplicidade de dimensões presentes no problema focalizando-o como um todo – contextualizamos a universidade brasileira no bojo das relações capitalistas de produção; posteriormente situamos o curso pesquisado e suas relações de poder juntamente com os novos ordenamentos legais para formação docente; estudamos os projetos de formação em disputa evidenciando os vários interesses envolvidos neste processo; os dados são coletados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade de tipos de informantes (triangulação) – fizemos as entrevistas semiestruturadas com os professores do curso pesquisado e a entrevista narrativa com os alunos. Sendo que estas entrevistas foram realizadas ao longo de um ano. Estas informações foram transcritas e analisadas.

Fizemos também uma pesquisa bibliográfica, este tipo de pesquisa é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos

e eletrônicos, como livros, artigos científicos e documentos. Em nosso caso pesquisamos documentos sobre a formação docente no Brasil: as diretrizes curriculares, o projeto pedagógico do curso de química, documentos referentes à política de educação para o ensino superior no Brasil. Esta parte da pesquisa abrangeu a leitura e a análise dos documentos. Todo material recolhido foi submetido a uma triagem, a partir da qual foi possível estabelecer um plano de leitura. Tratou-se de uma leitura atenta e sistemática que se faz acompanhar de anotações e fichamentos que, serviram à fundamentação teórica do nosso estudo.

O método de exposição deste trabalho difere-se do processo de investigação que, como acabamos de apresentar, buscou captar o material de maneira pormenorizada, analisar suas formas de desenvolvimento e descobrir as ligações internas que constituem o objeto pesquisado. Nesse sentido, na exposição buscamos explicitar o movimento geral de composição da relação entre formação e trabalho construída no curso pesquisado.

O trabalho está exposto da seguinte forma:

No *primeiro capítulo* partimos da compreensão do movimento das crises cíclicas do sistema do capital a sua atual crise estrutural – iniciada em meados da década de 70 – porque ela se apresenta como cadeia causal determinante das reformas da educação superior. Nosso entendimento da crise estrutural do sistema do capital é de que se trata de uma crise global da sociedade contemporânea que, ao apresentar-se como uma crise de lucratividade do sistema, passa a afetar profundamente todas as dimensões da vida social. A crise estrutural do capital abrange a totalidade do complexo social em todas as suas relações com as suas partes constituintes. É, portanto, no redemoinho desta crise estrutural, que o Estado vai se ocupando em realizar as reformas necessárias ao capital, tanto do ponto de vista econômico, quanto do ponto de vista da consolidação de uma nova sociabilidade burguesa.

Decorrente desta crise estrutural, o sistema do capital foi engendrando alternativas que pudessem conter tal crise. Para nós essas alternativas se expressam em dois movimentos que se complementam: 1) o surgimento de um novo padrão de acumulação capitalista, cujas novas formas e métodos de organização e gerenciamento

do processo produtivo têm desencadeado a intensificação da exploração da força de trabalho; 2) o processo de reconfiguração do Estado moderno a partir da década de 70, cujo papel vital é assegurar e proteger as condições gerais de extração de mais-valia e manter sob controle as contradições que estão sempre surgindo dos processos socioeconômicos e políticos, que foram denominados de neoliberalismo.

O surgimento de um novo padrão de acumulação capitalista compreendido como uma ofensiva do capital para um maior controle e exploração da classe trabalhadora, com o objetivo de aumentar o seu patamar de acumulação, apenas evidencia, no limiar deste século, que o capital se constitui num sistema altamente controlador que sujeita tudo ao seu domínio: saúde, comércio, educação. Isto é, desde as relações pessoais mais íntimas às relações de tomada de decisões complexas de empresas transnacionais. (MÉSZÁROS, 2002). Temos então o capital enquanto um sistema totalizante e controlador do metabolismo social global, que para se expandir incessantemente, historicamente não só necessitou transformar a força de trabalho em uma mercadoria, como vem, atualmente, consolidando a mercantilização de todas as esferas da vida social.

Sintetizamos neste capítulo que o modo de produção capitalista diante de sua crise estrutural vai construindo alternativas que precisam vigorar tanto do ponto de vista econômico e político quanto do ponto de vista cultural e ideológico para sua própria sobrevivência. Vamos destacar em especial como essa crise se deu também na educação superior, especificamente nas universidades brasileiras, já que o controle e o monopólio do progresso técnico e do conhecimento estão na base de uma nova sociabilidade do capital – fundamentais para a competição e para a subordinação do trabalho ao capital – ao mesmo tempo em que, como bem enfatiza Frigotto, “o conhecimento é também uma força material na concretização dos interesses dos trabalhadores” (1996, p.54).

No *segundo capítulo*, sem perder de vista o cenário do ensino superior brasileiro como pano de fundo, discutimos sobre a Universidade Federal de Goiás a questão da formação do professor de química e das mudanças curriculares ocorridas neste curso, por meio de uma análise das políticas educacionais de formação de professores que

culmina nas DCNP/2006. Atualmente temos as DCNP/2015 que ainda não foram implementadas e até por isso não foram analisadas por nós.

A análise que empreendemos das políticas de formação de professores toma o contexto político e cultural engendrado na dinâmica das transformações ocorridas desde a década de 1990 na economia e na produção de bens e serviços, cujas principais características são a acumulação flexível (economia de mercado) e a flexibilização do trabalho (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001). A formação para o trabalho, até então entendida como a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos específicos e técnicos é substituída pela construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer, que supostamente permitem ao trabalhador resolver rapidamente os problemas da prática cotidiana e adaptar-se a um universo produtivo que muda rápida e constantemente.

É a partir desse cenário que voltamos nosso olhar para a Universidade Federal de Goiás, especificamente para o curso de Licenciatura em Química. O contexto local e os sujeitos nele inseridos possuem particularidades histórico-culturais que articuladas às relações de poder foram problematizadas e analisadas.

Tratando-se especificamente da formação docente, ocorreu um amplo processo de reformas nos cursos de Licenciatura, vinculadas às reformas educacionais implementadas, em sua maioria, nesses dez anos que sucederam à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/1996), e que trazem para o trabalho do professor as novas características do trabalho em geral apontadas acima. As mudanças que têm ocorrido nos cursos de Licenciatura evidenciam novas concepções de formação de professores, com maior evidência para uma visão pragmatista, numa espécie de retorno ao tecnicismo em educação, configurado sob novas formas de realização do trabalho, que no momento atual são mais cognitivas e virtuais (substituição da mecânica pela eletrônica) do que operacionais.

Muitos pesquisadores têm denominado esse movimento no campo da formação docente de neo-tecnicismo (SHIROMA, 2004; KUENZER, 2011; FREITAS, 1998). Assim, a formação na/para a prática tem sido a perspectiva dominante nas novas

políticas de formação, que ecoaram, evidentemente, nas reformas curriculares e impactaram o trabalho docente. Esse movimento se constitui também em elemento de análise deste segundo capítulo, pois entendemos que se faz necessário compreender os significados sociais desta concepção de formação, uma vez que não estão claramente expressos nos documentos oficiais que orientam a formação de professores.

Sintetizamos neste capítulo que o curso pesquisado se insere nesta totalidade histórica econômica, política e social, o que revela uma realidade complexa e contraditória. Neste contexto, o produtivismo acadêmico está acirrando a já histórica desvalorização da Licenciatura em Química da UFG, levando a uma clivagem dentro do IQ, com o surgimento de grupos de diferente prestígio e de rivalidades entre “docentes” e “docentes pesquisadores.” No currículo do curso de Licenciatura em Química da UFG/Goiânia, identificamos uma tentativa de integração curricular no princípio geral que norteia este curso: a formação pela pesquisa. Mesmo sendo permeado pela epistemologia da prática, ele integra as disciplinas, que procuram abranger, em cada período letivo, a educação no contexto social mais amplo, a gestão da escola e as políticas educacionais e os processos de ensino-aprendizagem e de organização e gestão da sala de aula. O que poderá significar espaços para mudanças e transformações na formação proposta, pois há o envolvimento de professores e alunos como sujeitos desta história.

No *terceiro capítulo* e último capítulo, desenvolvemos reflexões a partir de eixos de análise que conformam os nexos constitutivos da relação entre a formação e o trabalho docente presente no curso de licenciatura em Química da UFG/Goiânia. Tais eixos se constituem como estruturas lógicas e históricas que expressam o real como concreto de pensamento, ou seja, como conceitos que buscam explicitar as múltiplas determinações que constituem a construção histórica e contraditória desta relação entre formação e trabalho docente. Nesse sentido desenvolvemos os seguintes eixos de análise: os sujeitos da pesquisa – discentes e docentes – suas trajetórias de vida e formativas; as concepções de ensino aprendizagem presentes na aula universitária; a identidade política dos docentes pesquisados; as concepções de docência ou trabalho docente dos mesmos; a relação entre a formação e o trabalho docente na visão dos

sujeitos pesquisados; a função social do professor de Química de acordo com os alunos entrevistados.

No *capítulo conclusivo*, longe de ter uma pretensão de determinar verdades absolutas e únicas, apresenta alguns apontamentos que expõem mais questões para se pensar o curso pesquisado, os alunos e os professores como agentes históricos deste processo. A investigação contribuiu para apontar alguns elementos que revelam as dificuldades dos professores do curso e também dos alunos de constituírem uma relação entre a formação e o trabalho docente numa perspectiva de luta coletiva tendo a ação transformadora consciente como horizonte. Desse modo, a construção da relevância deste trabalho não se vincula apenas ao acúmulo de discussões no âmbito acadêmico, mas, também, e, sobretudo, na intenção de construir fundamentação que se configure como uma “arma da crítica” capaz de colaborar na práxis revolucionária.

CAPÍTULO 1 O TRABALHO DOCENTE E A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

No período pós-segunda guerra mundial, os países desenvolvidos vivenciaram um intenso crescimento econômico apoiado na chamada terceira revolução tecnológica, caracterizada por avanços na área da microeletrônica, de automação e das comunicações, que possibilitaram novas estratégias de acumulação e internacionalização das empresas e do capital, que ficou conhecido como sistema fordista. Liderados pelos Estados Unidos da América, esses países absorviam grandes quantidades de matérias-primas dos países subdesenvolvidos e buscavam dominar seus mercados consumidores. Este processo produziu consequências desastrosas para os países subdesenvolvidos, tais como o empobrecimento acentuado e o aumento das desigualdades entre estes e os países desenvolvidos.

Mas esse crescimento dependeu de uma série de compromissos e reposicionamentos por parte dos principais atores dos processos de desenvolvimentos capitalistas. O Estado teve de assumir novos papéis, Estado de Bem Estar Social ou keynesianismo³, e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de se ajustar para conseguir maior lucratividade; o trabalho teve de assumir novos papéis na estrutura societal do capital.

Isso tudo gerou profundas mudanças que possibilitaram um novo desenho geográfico e político no mundo, trazendo à tona a crise do Estado-Nação, devido à nova lógica de acumulação transnacional do capital flexível e globalizado provocada pela reestruturação produtiva do capitalismo. Diante desse cenário, muitos autores (ANTUNES, 2000; BRENNER, 1999; MÉSZÁROS, 2002) têm afirmado que estamos

³ O Estado de Bem-Estar Social, o *Welfare State*, concretizado nos países desenvolvidos, é baseado nas idéias de Keynes. Ele é assim denominado por corresponder à interferência direta do Estado nos campos econômico e social, tais como transporte, saúde, educação e equipamentos tecnológicos, considerados até então vitais para o crescimento e o consumo de massa. Esse Estado interventor, juntamente com o modo de produção Fordista/Taylorista, foi considerado um dos pilares da crise capitalista, uma ameaça à liberdade econômica e política preconizada por esse sistema (capitalista). Portanto, idéias de que seria preciso atacar qualquer limitação ao mercado, por parte do Estado, fizeram “ruir” as bases do *Welfare State* (ANDERSON, 1995).

diante de uma crise estrutural do sistema do capital⁴ e não apenas cíclicas, já que as crises de caráter não estrutural (cíclicas ou conjunturais) constituem parte integrante da acumulação capitalista, e acabam afetando apenas partes do complexo social e por pior que possam ser suas manifestações não colocam em cheque a sobrevivência do sistema. Já a crise estrutural atinge profundamente todas as dimensões da vida social, constituindo-se numa crise global da sociedade contemporânea (MÉSZAROS, 1993; NETTO, 2001), pois abrange a totalidade de um complexo social em todas as suas relações, colocando em risco “a sobrevivência contínua global” (MÉSZÁROS, 2002, p. 797). Portanto, a crise vivenciada a partir do último quartel do século XX caracteriza-se como uma crise que prescinde das precipitações em grande escala de grandes tempestades “no estilo da grande depressão de 1929, por exemplo, cedendo lugar a pequenas oscilações e fases de recessão em depressão contínua, como sugere Mézáros,

É preciso admitir que enquanto a relação atual entre os interesses dominantes e o Estado capitalista prevalecer e impuser com sucesso suas demandas à sociedade não haverá grandes tempestades a intervalos razoavelmente distantes, mas precipitações de frequência e intensidade crescente para todos os lugares. Dessa maneira, a antiga “anormalidade” das crises – que antes se alternavam com períodos muito mais longos de crescimento ininterrupto e desenvolvimento produtivo sob as condições atuais pode, em doses diárias menores, se tornar a “normalidade do capitalismo” organizado. De fato, os picos das históricas e bem conhecidas crises periódicas do capital podem ser – em princípio completamente substituídos por um padrão linear de movimento. Seria, contudo, um grande erro interpretar a ausência de flutuações extremas ou de tempestades de súbita erupção como evidência de um desenvolvimento saudável e sustentado, em vez da representação de um continuum depressivo, que exhibe as características de uma crise cumulativa, endêmica, mais ou menos permanente e crônica, com a perspectiva última de uma crise estrutural cada vez mais profunda e acentuada (2002, p. 697).

Nas crises cíclicas ou conjunturais, as contradições podem ser deslocadas ou ajustadas se a crise for parcial, necessitando apenas de mudanças no interior do complexo em particular. Já a crise estrutural refere-se a perturbações em escala cada vez mais crescente na interação das dimensões internas fundamentais do capital: produção, consumo e circulação/distribuição/realização. Estas dimensões formam, inicialmente, uma unidade contraditória, submetendo-se uma à outra com o objetivo de fazer funcionar o complexo global. A crise estrutural não está relacionada aos limites

⁴ Quando usamos nesse trabalho a categoria “sistema do capital” estamos utilizando-o no sentido empregado por Mézáros (2002, p.737) de que o capital é um “sistema orgânico orientado para a expansão e movido pela acumulação”.

imediatos de uma destas dimensões, mas relacionada aos seus últimos limites. Assim, as três dimensões superam suas limitações imediatas em virtude da interação que estabelecem uma em relação à outra – por exemplo, a barreira imediata para a produção e positivamente superada pela expansão do consumo e “vice – versa” (MÉSZÁROS, 2002, p. 798) – e as contradições imediatas acabam adquirindo um caráter de meras barreiras a serem transcendidas. Enquanto houver possibilidades de deslocamento das contradições inerentes a cada uma das dimensões internas do capital e, portanto, continuar funcionando sua auto expansão não haverá uma crise estrutural. As contradições podem afetar diretamente qualquer uma das dimensões e indiretamente o sistema capitalista sem pôr em questão ou risco a estrutura global (MÉSZÁROS, 2002).

As crises cíclicas podem ser caracterizadas, portanto, pelos obstáculos ou barreiras localizadas nas dimensões “individualizadas” do capital, em que o seu deslocamento para outra dimensão não só é possível, como necessária. Nesse sentido, uma superprodução de mercadorias (dimensão da realização), por exemplo, pode ser deslocada para a dimensão da circulação ou da produção, ou seja, é possível para o capital “criar saídas” como destruir mercadorias em estoque, bem como reduzir ou paralisar a produção de determinadas mercadorias, iniciando assim um processo de recessão e, portanto, de restrição do consumo. Mas na medida em que os interesses de cada uma das dimensões deixam de coincidir, criando autonomia de uma em relação à outra, as disfunções passam a ser cumulativas e, portanto, estruturais, bloqueando os mecanismos de deslocamento das contradições do capital.

No caso da crise estrutural seu teor de novidade histórica, de acordo com Mézáros (2002, p. 796), se manifesta em quatro aspectos fundamentais:

- a) O seu caráter universal, na medida em que não está restrita apenas a esfera deste ou daquele ramo particular da produção, mas reflete-se na totalidade de um complexo social.
- b) O seu alcance é global, não se limitando apenas a um país, ou alguns países, em particular.

- c) Deixa de ser cíclica, passando a ser permanente, extensa, contínua, sem picos de recuperação, apenas com estabilidade de curta duração.
- d) Seu desdobramento ao contrário dos grandes colapsos do passado passa a ser “rastejante”, de caráter contínuo, entretanto sem deixarmos de considerar a possibilidade de, no devir histórico, sugerem violentas erupções.

Por isso, entendemos que não é possível uma análise da crise estrutural a partir do isolamento de apenas um dos elementos que compõem a lógica de funcionamento do modo de produção capitalista, ela precisa ser apreendida na sua totalidade. A análise da crise não pode ser remetida apenas à esfera do processo de trabalho, como se fosse resultado de uma “crise do fordismo/taylorismo”, por exemplo. Ou tão pouco se expressa somente como uma “crise do Estado de Bem Estar Social”, enquanto problemática de natureza administrativa de relacionamento de políticas sociais, de esgotamento de um padrão de sociabilidade ou de um fenômeno de caráter financeiro ou tributário (NETTO, 2001, p.68-69). Pode ser uma análise realizada à luz do processo de valorização do capital, ou como sugere Netto, “a crise do estado de Bem Estar não se reduz ao esgotamento daquele complexo processo que na concepção simplificadora aparece como um compromisso de classes. Ela é expressão de algo muito mais fundamental: [...] a curva decrescente da eficácia econômico-social da ordem do capital”.

Dessa forma, no nosso entendimento, a crise estrutural do sistema do capital reflete-se na diminuição de suas taxas históricas de lucro e de exploração e também se revela numa verdadeira crise de dominação em geral, que põem em risco a sua reprodução ampliada, conduzindo dessa forma uma reconfiguração do modelo fordista/taylorista de acumulação para o modelo toyotista; e uma reconfiguração do Estado de Bem Estar Social, as chamadas Reformas do Aparelho do Estado. Iremos abordar adiante a reconfiguração do modelo fordista e as Reformas do Estado. Diante do exposto a análise da crise estrutural na contemporaneidade deve considerar os elementos contraditórios que compõem e dinamizam esse sistema na sua totalidade.

Nesse sentido, um processo de reestruturação da produção e do trabalho foi conduzido visando, principalmente, a recompor os patamares de acumulação e

exploração, que haviam diminuído ao longo da história. As tecnologias desenvolvidas no processo de reestruturação produtiva introduziram significativas mudanças na relação capital/trabalho. A busca pelo aumento da produtividade configura um novo cenário marcado pela flexibilização dos processos de produção. Nesse contexto, o neoliberalismo emerge como prática política e econômica que objetiva contribuir para a tarefa de reorganização do Estado e recuperação dos lucros das classes dominantes (ANTUNES, 1997).

O neoliberalismo, enquanto resposta ideológica assimilada pelo capital na luta contra sua própria crise modifica as características de um período marcado por intervenções e gastos do Estado de Bem-Estar Social. Combatendo pragmaticamente os fatores que, na ótica do capital, conduziram ao cenário de inflação e estagnação, as soluções neoliberais para a recomposição da economia capitalista estariam em reestruturar o Estado. No entanto, contrariamente à ideia de que o Estado torna-se mínimo, entendemos que, no contexto neoliberal, é possível afirmar que este se torna máximo, em favor do capital; e mínimo em favor das questões sociais. Portanto, para atuar na promoção de ajustes macroeconômicos e na ruptura do canal construído em tempos passados para a regulação da relação capital/trabalho, o Estado neoliberal deveria ser forte e amplo, capaz de promover o arranjo político e econômico-financeiro pedido pelas principais frações burguesas.

Teoricamente, a doutrina neoliberal aponta para o domínio do privado sobre o público; privatização de empresas do Estado; flexibilização das relações de trabalho; combate às regulações financeiras e ao protecionismo econômico dos países, entendidos como obstáculo ao livre comércio internacional; combate a um Estado de Bem-Estar Social ineficiente e injusto (que distribuía aos pobres a renda proveniente dos ricos sem mecanismos de avaliação de mérito); afirmação do mercado enquanto esfera capaz de regular e equilibrar economia e relações sociais, já que a riqueza seria naturalmente distribuída; vinculação da liberdade e da democracia ao mercado (reduzindo-as ao exercício de livre escolha dentro de uma esfera livre de intervenções); valorização do campo jurídico enquanto terreno mediador das relações contratuais entre os livres indivíduos; redução das funções do Estado à atuação em setores

desinteressantes e não rentáveis para o mercado e à garantia da ordem estabelecida, dos contratos efetuados, da propriedade privada e do livre mercado (FONSECA, 2005).

Enfim, era necessário algo simples e radical para a recomposição do poder do capital. E, de certo modo, os princípios do neoliberalismo contemplavam tais necessidades na medida em que pregavam a instauração de um capitalismo flexível e desregulamentado e atacavam diretamente o trabalho. Portanto, num cenário em que a organização dos trabalhadores tencionava a relação mais-valia/salário, a materialização de diretrizes neoliberais por governos surge como meio para que a classe dominante reconfigure o Estado, intensifique a exploração do trabalho e recomponha os patamares de lucro.

Como discutimos anteriormente, entendemos que não é possível uma análise da crise estrutural a partir do isolamento de apenas um dos elementos que compõem a lógica de funcionamento do modo de produção capitalista, ela precisa ser apreendida na sua totalidade. Por isso destacaremos, abaixo, alguns elementos que podem no seu conjunto representarem a complexidade e a historicidade da reestruturação do capital:

- a) **Na Produção**, busca maior produtividade e flexibilidade através da produção em pequenos lotes, com diminuição do tempo de giro de produção decorrente do uso de novas tecnologias. Também ocorrem mudanças no âmbito gerencial/organizacional permitindo a implantação do sistema *Just-in-time* (ANTUNES, 1995), ou seja, aquele sistema no qual o produto ou matéria prima chega ao local de utilização somente no momento exato em que for necessário, sendo que os mesmos somente são fabricados ou entregues a tempo de serem vendidos ou montados.
- b) **Novas formas de gestão da mão-de-obra**, pois, trabalhadores passam a vivenciar um novo ambiente tendo por base o princípio do maior envolvimento destes com o processo de controle de qualidade da produção. De acordo com a linguagem da ciência administrativa, a departamentalização e a verticalização - próprias do Fordismo - são substituídas pela horizontalização e maior participação dos trabalhadores, tanto no controle de produção como no processo de gestão participativa dos grupos de trabalho, mas isso não significou melhores

condições de trabalho, significou, sim, a precarização do trabalho, pois a riqueza foi ficando cada vez mais concentrada nas mãos de poucos.

- c) **Precarização do Trabalho**, ou seja, a estruturação do modelo de produção flexível implicou diretamente na expansão do Desemprego Estrutural. Seja nos países centrais do capitalismo ou nos países periféricos constata-se desde os anos 80 a progressiva expansão do desemprego, em especial, aquele ligado as mudanças tecnológicas e organizacionais implantadas pelas empresas. Exemplos significativos desta situação são enumerados por Antunes (1997, p. 41-47) no que se refere a retração dos contingentes de “trabalhadores da indústria manufatureira”. Tal cenário trouxe também como novo elemento a questão da “desproletarização do trabalho fabril”, ou seja, o movimento de redução do operário industrial e o “aumento do subproletariado, são aqueles que oferecem a sua força de trabalho por um preço menor que os proletários.” Países como Estados Unidos, Canadá, têm enfrentado tal fenômeno econômico-produtivo O referido autor também indica que ocorreu uma drástica redução de “emprego por tempo completo” e o aumento dos empregos “em tempo parcial”.

Outro aspecto de mudança ocorrida no universo do trabalho diz respeito ao aumento da presença feminina no mercado de trabalho. No entanto, tal mudança não significa um resgate da dignidade da mulher ou ainda a aceitação deste gênero no sistema produtivo em condições de igualdade em relação a força de trabalho masculina. Efetivamente, as mulheres estão sendo utilizadas como força de trabalho “depreciada”, em atividades parciais, cada vez mais precarizadas e insalubres (HIRATA, 1996, p. 54). Além disso, as mudanças ocorridas no âmbito do trabalho também colocam em evidência a questão da qualificação do trabalhador. Isto ocorre por causa das “mutações no universo da classe trabalhadora que varia de ramo para ramo, de setor para setor”. Desqualificou-se o trabalho em vários ramos ou atividades. Paralelamente a esta tendência se acrescenta outra, dada pela “desqualificação de inúmeros setores operários, atingidos por uma gama diversa de transformações que levam de um lado, a desespecialização do operário industrial oriundo do fordismo”. (ANTUNES, 1997, p. 52).

De acordo com o mesmo autor nessa reestruturação flexível as empresas não somente se apropriam da dimensão manual do trabalho, como nas épocas taylorista e fordista, mas também do seu caráter intelectual. “Atualmente, para qualquer corporação é fundamental esse tipo de apropriação, visto que o saber do trabalhador normalmente se traduz em maior produtividade e lucro”, afirma. Não por acaso, Antunes (1997) registra que a Toyota, uma das maiores fabricantes de veículos do mundo, utiliza um slogan que em português significa “Bons pensamentos significam bons produtos”. “Ou seja, é preciso fazer com que a classe trabalhadora pense e, dentro do universo estrito das empresas, produza maiores ganhos”.

Uma consequência desse modelo é o aumento da produtividade e do lucro das grandes empresas. Mas junto com este reflexo surge outro, que é a precarização e a metamorfose do trabalho. Isso ocorre, segundo o autor, em razão do que ele classifica de “informalização” do trabalho, aqui incluídas as alternativas cada vez mais utilizadas pelas corporações, como a terceirização e as contratações temporárias ou parciais, com a respectiva redução de direitos. Mas o autor enfatiza que esse movimento não implica no fim do trabalho, como chegou a ser defendido por alguns segmentos, mas sim a sua transformação. Hoje, o trabalho assumiu uma forma completamente diferente daquela de há 40 ou 50 anos. Precisamos entender as formas contemporâneas da agregação do valor-trabalho. Valendo-se da imagem de um pêndulo, Antunes (2005) defende a tese conhecida como a nova morfologia do trabalho, segundo a qual o mundo do trabalho oscila entre a sua dimensão perene e a supérflua. É perene na medida em que uma parcela da população consegue se manter no mercado de trabalho, cumprindo jornadas cada vez maiores e realizando múltiplas atividades. Mas também é supérfluo, dado que cada vez mais pessoas vivem a condição do desemprego estrutural, aquele em que a vaga do trabalhador foi substituída por máquinas ou processos produtivos mais modernos, ou foram empurradas para a informalidade e a precariedade. Por isso, pensamos que se o trabalho assumiu uma forma diversa, provocando um novo recorte em relação à classe trabalhadora, é natural que essa transformação traga impactos para as esferas social e política.

Portanto é inegável que tanto o fordismo como a reestruturação produtiva flexível há exploração do homem pelo homem. O trabalho não acabou muito menos a classe

trabalhadora, como sugerem algumas teses como a do autor Rifikin (1995), ele se metarfoseou e se precarizou ainda mais para garantir cada vez mais a exploração da força de trabalho pelo capital. Marx, ao analisar o trabalho inserido no modo de produção capitalista, denuncia o processo de estranhamento – ocorrido entre o trabalhador consigo mesmo, com o produto do seu trabalho, com o ato da produção no interior do trabalho, com a natureza e com os outros homens Marx (2008) – denominado, por ele, de alienação, a qual vem sucedendo em razão das condições econômicas e sócio-históricas criadas na sociedade burguesa – mantidas, em grande parte, pela contradição entre capital e trabalho, pela existência da propriedade privada e pela divisão capitalista do trabalho. Em decorrência da alienação, Marx (2008, p. 82) diz que:

[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais inoperante o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador [...]. Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador.

Eis porque Marx (1991) afirma ser o mundo pré-capitalista superior ao mundo moderno, pois, se no primeiro, o trabalho e a riqueza produzida por ele visavam o desenvolvimento das potencialidades humanas, no mundo capitalista, trabalho e riqueza aparecem como total alienação, como destruição daquelas potencialidades de crescimento do homem, como sacrifício do fim em si mesmo, em proveito de forças que lhe são externas em direção ao acúmulo do capital. Para ele “[...] a relação do trabalho com o capital, ou com as condições objetivas do trabalho como capital, pressupõe um processo histórico que dissolve as diversas formas nas quais o trabalhador é um proprietário [que] trabalha” (MARX, 1991, p. 91-92).

Desse modo, o surgimento do capitalismo representa a dissolução das relações fundamentais de propriedade estabelecidas pelo trabalhador enquanto sujeito, visto que no modo de produção de domínio do capital o trabalho se expressa como uma relação de *não propriedade*: da terra (ou mesmo do solo); da matéria prima; dos instrumentos e ferramentas de trabalho; dos meios de trabalho, de subsistência e de consumo; enfim,

das condições de trabalho e produção. Nesse contexto a única propriedade do trabalhador passa a ser a sua força de trabalho, a qual ele terá que vender no mercado de trabalho, como mercadoria, em troca do salário. Configurando-se, pois, como trabalhador assalariado destituído de objetividade e imbuído de uma subjetividade abstrata, uma vez que os meios de produção objetivos, indispensáveis à realização do trabalho, tornam-se propriedade do não-trabalhador, ou seja, daquele que detém o capital.

Segundo Marx (1991), a formação original do capital ocorreu, sobretudo, em virtude desse processo de dissolução que, transformando o antigo modo de produção e suas correspondentes condições objetivas de trabalho, permitiu trocar o *trabalho vivo* dos trabalhadores, agora livres, por *dinheiro* – o que, evidentemente, veio acompanhado do desenvolvimento, da expansão e da acumulação da riqueza monetária, gérmen do capital.

Em tal processo, o dinheiro ressurgente contribuiu para criação da figura desse trabalhador livre, despojado, sem objetivos, não porque disponibilizou para ele as condições objetivas de existência e de produção, mas porque, contraria e definitivamente, o separou delas. Para Marx (1978, p. 235-236), a dissociação operada entre a propriedade e o trabalho se apresenta como uma lei necessária de intercâmbio entre o capital e o trabalho. Nesse sentido, é que o modo de produção capitalista, ao expropriar o trabalhador de toda e qualquer forma de propriedade, extingue os processos de trabalho efetivados como realização humana e o aliena do capital e de si mesmo. Nesse contexto, o trabalhador – despojado de todas as condições objetivas de trabalho e de existência – passa a pertencer ao não-trabalhador, podendo se realizar apenas por intermédio e em razão do capital, como mercadoria, a qual é vendida por ele próprio e comprada pelo capitalista, instalando-se aí o processo de contraposição que, ao mesmo tempo, une e separa o capital do trabalho.

O trabalho, pois, no seio do modo de produção capitalista, se extingue como elo da comunidade e como produção *concreta* da riqueza universal, passando a existir apenas como possibilidade de acesso à sociedade e à riqueza – que já não é mais universal, mas particular, privada – de tal modo que tanto a natureza quanto o próprio

trabalhador transformaram-se em mercadoria, ou seja, em meio de produção e de acumulação de riqueza, forjado na relação entre capital e trabalho. Trata-se, portanto, do coroamento do longo processo histórico de separação do trabalhador: da natureza, do seu acesso ao mundo material de forma objetiva, de sua própria realização enquanto sujeito individual e social, bem como da forma de vida comunitária.

O vínculo que une os indivíduos à sociedade capitalista é o econômico, ou seja, as relações sociais e políticas têm base econômica, em consonância com a base do processo produtivo⁵. A liberdade presumida dos indivíduos só se realiza de fato, de modo diretamente proporcional à riqueza capitalista – enquanto propriedade privada e posse do dinheiro – como novo meio de inserção social. Assim, para o trabalhador, a única forma de obter vínculo social, se dá por meio de efetivação de um *contrato de trabalho* resultante da venda e da compra da força de trabalho – que implica uma transação em dinheiro. O dinheiro, portanto, torna-se um poderoso agente de dissolução dos antigos vínculos de trabalho, ao permitir que o capitalista mantenha sob seu controle o trabalhador livre, despido de qualquer propriedade, alienado e totalmente dependente da venda de si próprio.

Para Harvey (2001) esse novo quadro (“acumulação flexível”) onde o mercado de trabalho passa por uma reestruturação radical possibilita maior controle do trabalho pelos empregadores, na medida em que o conjunto da força de trabalho sai muito mais enfraquecido desse processo, intensificando ainda mais a dissociação, da qual Marx (1978) chamou a atenção, entre capital e trabalho.

Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente (desempregados e subempregado) para impor regimes e contratos mais flexíveis. (HARVEY, 2001, p. 143).

⁵ Para Marx e Engels (1998, p. 18), em qualquer forma de sociedade existe intrínseca relação entre estrutura social e política e a produção “[...] indivíduos determinados com atividade produtiva segundo um modo determinado, entram em relações políticas determinadas. Em cada caso isolado, a observação empírica deve mostrar nos fatos, e sem nenhuma especulação nem mistificação, a ligação entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados; mas desses indivíduos [...] na sua existência real, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente; portanto do modo como atuam em bases, condições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade”.

Apesar de a luta de classes⁶ estar presente nas relações antagônicas entre capital e trabalho no século XX e agora no século XXI, a organização coletiva de trabalhadores, no mundo e no Brasil em particular, vem enfrentando impasses importantes. O enfraquecimento dos sindicatos das últimas décadas não tem conseguido impedir o processo de precarização do trabalho. A organização política da classe trabalhadora, em especial o socialismo, vem atravessando uma profunda crise organizativa e programática. Essa crise, no nosso entendimento, não pode ser dissociada da crise estrutural do sistema do capital que em busca de uma alternativa à sua própria crise impôs nas últimas décadas uma reorganização do capital e do seu sistema ideológico e político de dominação (ANTUNES, 2000).

Diante de uma maior intensificação da força de trabalho, com a reestruturação produtiva, decorrentes do arranjo sócio-político possível no âmbito da ordem do capital e da intensificação da resistência e organização da classe trabalhadora, tornou-se necessário uma reorganização do capital, com o objetivo de retomar o seu patamar de acumulação e o seu projeto global de dominação. Para isso foram sendo reorganizadas de um lado, mudanças na esfera produtiva que configuraram um novo padrão de acumulação. A consolidação desse novo padrão capitalista resultou para o mundo do trabalho num processo de fragmentação, complexificação da classe trabalhadora (Antunes, 1995). De outro lado, o sistema capitalista foi engendrando uma nova sociabilidade que consolidou no plano ideológico e político, o culto a um ideário fragmentador, exacerbando o individualismo e negando as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social (ANTUNES, 2000). O que estamos vivenciando hoje é o redesenho do papel do Estado perante a regulação da produção material e da gestão da força de trabalho, instituindo renovadas formas de intervenção relativas aos sistemas de proteção social, à legislação trabalhista e sindical, além daquelas diretamente vinculadas à política econômica. Empreende-se uma redefinição na relação entre Estado, sociedade e mercado a partir de ajustes econômicos e reformas sociais (e/ou contrarreformas) garantidores da acumulação capitalista.

⁶ Pela luta de classes, a ação humana adquire efeito e significado históricos, e esta é a grande lei do movimento da história. Todas as transformações históricas foram precedidas pelo aparecimento de novos interesses e necessidades materiais que, de forma mais ou menos rápida e mais ou menos direta, entraram em conflito com os interesses e necessidades existentes. O que nesses conflitos se refletia era sempre, em última instância, uma transformação da vida econômica e social (MARX, 2011).

Nesse cenário, tanto as alterações ocorridas nas relações econômicas de produção, quanto no âmbito da sociabilidade, da ideologia e da política repercutiram na organização coletiva dos trabalhadores, atualmente. No movimento sindical em geral, a consequência desta heterogenização, complexificação e fragmentação da classe trabalhadora e que desencadeou sua crise, não se limitou a apenas uma crise de dimensão sócio institucional, via a diminuição das taxas de sindicalização e de redução das greves e número de grevistas. Mas resultou também em uma crise de dimensão político ideológico caracterizada pela integração plena do sindicato à lógica mercantil, cuja prática tem-se limitado à esfera econômica, objetivando garantir tão somente o melhor preço da mercadoria força de trabalho (ALVES, 2006). Ou se circunscreve àquilo que Boito (1999) chamou de sindicalização propositivo e de participação, em que o interesse e a luta política dos trabalhadores ficam restritos ao setor da economia na qual estão inseridos e o sujeito político não é mais a classe operária, nem a classe trabalhadora, mas este ou aquele segmento de trabalhadores de determinada categoria. O autor realiza um estudo em que analisa as implicações políticas do sindicalismo a partir da década de 90, que segundo o autor se converteu de um sindicalismo de oposição num sindicalismo de participação, propositivo. O método de ação sindical deste sindicalismo propositivo e participativo é a elaboração de propostas próprias para negociar com empresários e governos (como por exemplo, o contrato coletivo de trabalho, banco de horas e participação nos lucros, estas são as propostas e as ações sindicais analisadas pelo autor).

Logo este sindicalismo perdura desde a década de 90 até os momentos atuais e se constitui num novo tipo de corporativismo (neocorporativismo), que, em nossa opinião, engendra uma estrutura de dominação e não de representação de interesses em que “envolve, divide e despolitiza o movimento sindical”. Em suma, “esse novo” corporativismo está vinculado à desvalorização da mobilização e da luta de todos os trabalhadores.

Mas apesar de todo desgaste sofrido pelos movimentos sociais, em especial os sindicatos, Marx e Engels (1998) destaca a importância, não do sindicalismo atrelado aos interesses do Estado, e sim do movimento coletivo para a constituição processual dos trabalhadores em classe: as classes se “(des)constituem” na luta de classes.

Se o proletariado, em sua luta contra a burguesia, se organiza forçosamente em classe, se por meio de uma revolução se converte em classe dominante e como classe dominante destrói violentamente as antigas relações de produção, destrói, juntamente com essas relações de produção, as condições de existência dos antagonismos entre as classes, destrói as classes em geral e, com isso, sua própria dominação como classe (Marx e Engels, 1998, p. 59).

Os autores suscitam pelo menos duas questões: a primeira, ao se opor conscientemente à burguesia em defesa de seus interesses de classe, o proletariado se apresenta “forçosamente” como classe. Esta é uma parte do processo, a oposição à burguesia nem sempre ocorre nestes termos, ou seja, como “classe para si”. Mas, quando acontece, aumentam as chances dele apelar à revolução social. Temos, então, a segunda questão: se tiver força política e ideológica suficiente para imprimir uma derrota à burguesia, pode então tornar-se “classe revolucionária” em direção à tomada do Estado burguês. Disso, deduzimos três “níveis de classe” que estão imbricados em um “movimento” dialético: 1. “classe em si”, quando se opõe espontaneamente ao capital; 2. “classe para si”, quando se opõe conscientemente ao capital; 3. “classe revolucionária”, quando, além de se opor organizadamente ao capital, também se opõe a sua expressão jurídico-política, o Estado burguês e isto ocorre “nos períodos em que a luta de classes se aproxima da hora decisiva” (Marx; Engels, 1998, p. 49). Na perspectiva do proletariado revolucionário, pode-se levantar outra questão: a luta de classes não é uniforme e nem linear. Ela se apresenta em diversos níveis de desenvolvimento político, nos quais, o seu grau máximo é quando a classe trabalhadora tem chances de se mostrar na cena política como classe dominante.

Nesses momentos de crise do capital observamos quase que a destruição das organizações dos trabalhadores, o que os obriga a ter que se reorganizar praticamente do “zero”. Nesses momentos, portanto, ele não se constitui em “classe para si”. E, uma vez que os trabalhadores são invencíveis, porque deles dependem a classe burguesa, como assinala Marx em *As lutas de classes na França*, estas situações são provisórias:

Ao transformar a sua sepultura em berço da República burguesa, o proletariado obrigara esta, ao mesmo tempo, a manifestar-se na sua forma pura, como o Estado cujo fim confessado é eternizar a dominação do capital e a escravidão do trabalho. Tendo constantemente diante de si o seu inimigo, cheio de cicatrizes, irreconciliável e invencível – invencível porque a sua existência é a

condição da própria vida da burguesia – a dominação burguesa, livre de todas as peias, tinha que se converter imediatamente em terrorismo burguês. E, uma vez eliminado provisoriamente da cena o proletariado e reconhecida oficialmente a ditadura burguesa, as camadas médias da sociedade burguesa, a pequena burguesia e a classe camponesa, à medida que a sua situação se tornava mais insuportável e se aguçava o seu antagonismo com a burguesia, tinham que se unir cada vez ao proletariado.

Entendemos, portanto, que a diferença entre “classe em si” e “classe para si” não está na ausência versus presença de consciência, mas na qualidade, na abrangência, dessa consciência. Portanto, não existe um momento em que a classe esteja desprovida de consciência, mas momentos em que a classe existe com qualidades diferentes no que diz respeito à consciência de si e para si. Muitos fatores medeiam a passagem de uma qualidade a outra, dentre eles o papel desempenhado pelos sindicatos. É o que analisaremos na próxima seção.

1.1 CRISE NO SINDICALISMO DOCENTE: A REAFIRMAÇÃO DA HETEROGENEIDADE E FRAGMENTAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

As décadas neoliberais têm significado um arrefecimento dos conflitos e a cooptação dos organismos sindicais por uma perspectiva de negociação e consenso, constituindo um retrocesso na organização política dos trabalhadores na luta não só por melhores condições de vida e trabalho, mas também por um novo modelo de sociabilidade.

Antunes (2005) e Mascarenhas (2002) observam que o processo de reestruturação produtiva e as decorrentes políticas neoliberais têm afetado drasticamente o mundo do trabalho e, conseqüentemente, as organizações sindicais, impactando sobre suas formas de ação diante dos conflitos e contradições dessa sociedade. O aumento substancial do desemprego e das formas precarizadas de emprego, o desmonte dos parques industriais e a redução do operariado industrial (referências maiores do movimento sindical brasileiro) têm provocado retrocessos na ação política dos sindicatos.

A própria redução da massa de empregados tem enxugado os sindicatos que, diante das perdas provocadas pela atual conjuntura do capital, assumem formas defensivas de ação, colaborando com a construção de um consenso entre capital e trabalho.

O sindicalismo de classe, marcado pela postura combativa e pelo projeto de uma sociedade socialista, tem sido substituído por um sindicalismo de negócio, o chamado sindicalismo de participação. O sindicalismo de participação é expressão dos processos de cooptação que os “novos” processos produtivos envidam sobre a organização política dos trabalhadores. Como observa Ramalho (2000, p. 131), essas formas de sindicalismo se definem “pela participação em tudo... desde que não se questione o mercado, a legitimidade do lucro, o que e para quem se produz, a lógica da produtividade, a sacra propriedade privada, enfim, os elementos básicos do complexo movente do capital”.

A crise do movimento sindical materializa-se como um elemento que dificulta as possibilidades da construção da identidade política dos trabalhadores, pois os sindicatos passam a não diferenciar suas ações dos interesses dos setores patronais, divergindo assim dos interesses e necessidades da classe trabalhadora.

A atual conjuntura do modo de produção capitalista impõe uma série de limites à organização política dos trabalhadores e lançando essa parcela da sociedade a uma empreitada numa espécie de individualismo e atomização exacerbados, expressos pela lógica do “salve-se quem puder” para sobreviver no mercado de trabalho.

A heterogenização e fragmentação dos trabalhadores impõem-lhes limites que, por sua vez, geram possibilidades de ampliação dos horizontes da classe que vive do trabalho no interior da luta de classes. A formação da identidade política, mais que uma estratégia de fôlego para os trabalhadores, significa a possibilidade concreta de recomposição da potencialidade do mundo do trabalho no conflito diante do capital.

O atual contexto das sociedades capitalistas impõe às classes que vivem do trabalho a tarefa de reconstituir sua postura, seu modo de pensar e de agir diante das contradições inerentes ao atual sistema societal. Mascarenhas (2002), ao discutir sobre a heterogeneidade e fragmentação que caracterizam os trabalhadores na atual

conjuntura, explicita importantes elementos para a recomposição de uma identidade política que não somente resista ao capitalismo tardio, mas que também organize novas alternativas de sociabilidade. As dicotomias pressupostas pela forma mesma em que a sociedade se produz – sociedade marcadamente dividida em classes, cuja divisão do trabalho é um importante referencial nessa questão – se arranja, nos diversos campos da vida social e, portanto, do mundo do trabalho. A superação de tais dicotomias é necessária ao processo de constituição da identidade política dos trabalhadores, ampliando a noção de classe trabalhadora e de sua potencialidade transformadora.

Ela (classe trabalhadora) abriga em seu seio além do tradicional operariado industrial e trabalhadores rurais, um grande contingente de assalariados do setor de serviços (bancos, comércio, transporte, comunicação), funcionários do Estado (civis e militares) e funcionários técnicos e da administração das indústrias. [...] [Nesta] está presente uma capacidade transformadora face a sua abrangência, sua situação desfavorável na distribuição do poder e da riqueza e a potencialidade de ação política. (MASCARENHAS, 2002, p. 45).

A recusa da dicotomia entre produção e reprodução se constitui como fator necessário à constituição da identidade política dos trabalhadores. É necessário salientar que a esfera da reprodução é inerente aos processos de produção material (MARX; ENGELS, 1998).

No sistema do capital a divisão entre produção e reprodução colabora para a exploração das trabalhadoras de forma mais intensificada, pois, além de extrair mais-valia delas na produção de mercadorias, explora-as no processo de reprodução da força de trabalho no âmbito familiar. Uma nova composição da identidade política dos trabalhadores perpassa pela recusa dessa dicotomia e pelo estabelecimento de relações fraternas e solidárias entre mulheres e homens. No âmbito do movimento dos trabalhadores e na própria produção, existe uma dicotomia clara que distingue o mundo do emprego e do desemprego.

Os processos de reestruturação da produção capitalista têm lançado grande parte da população ativa ao trabalho precarizado, em situações contratuais esporádicas e ao flagelo do desemprego estrutural. Nesse sentido, a dicotomia entre emprego e desemprego significa a fragmentação e perda de potencialidade transformadora das classes que vivem do trabalho. Dessa forma, a luta pelo emprego pleno e a negação de

que a organização dos trabalhadores se limita àqueles que tenham condições trabalhistas regulares (trabalho com carteira assinada ou concursados) são ações estratégicas no processo da consolidação da identidade política das classes que vivem do trabalho. Outra dicotomia danosa à organização dos trabalhadores é a referente ao trabalho e não-trabalho. Quanto a essa questão, é necessário observar que a luta dos trabalhadores pela realização no trabalho incorre numa vida com sentido no mundo do não-trabalho e que, pensados de formas dicotômicas, torna-se um engodo as reivindicações universalistas que acreditam num mundo que sociabilize as riquezas sociais para todos que a produzem.

A luta da classe trabalhadora deve-se desenvolver simultaneamente dentro e fora do trabalho, visando a reapropriação da totalidade das condições sociais de existência, estabelecendo o elo imprescindível entre o movimento dos trabalhadores e os outros movimentos sociais. [...] É esta a alternativa, interagir com os diversos atores sociais somando forças, rompendo com as dicotomias e extraindo do seio da diversidade e da fragmentação, a potencialidade da união e solidariedade (MASCARENHAS, 2002, p. 35).

Outras duas questões importantes de serem apontadas são: 1) o reconhecimento da proletarização do setor de serviços e organização dos trabalhadores desse setor da economia; e 2) a luta pela educação pública e gratuita garantida pelo Estado.

O enfrentamento entre trabalho e capital traz a figura do Estado, com seu caráter classista e conservador tensionado pela garantia das políticas sociais necessárias ao trabalhador. A figura reduzida do Estado, imposta pela reestruturação produtiva estabelecida pela crise do capitalismo, atingiu diretamente os trabalhadores e a exposição das contradições da sociedade de classes no seu atual estágio impele a pressão junto ao Estado pela garantia de direitos já conquistados e pela implementação de novas políticas sociais.

A equalização dessas questões, no seio da organização política dos trabalhadores, significa a articulação de amplos setores envolvidos no trabalho social em torno de uma identidade e prática política engajada num projeto histórico de classe. Nesse sentido, o sindicato, como instituição organizativa dos trabalhadores, é expressão de capacitação e de práticas e ações concretas dos trabalhadores diante dos conflitos e contradições dessa sociedade.

Os sindicatos articulam as dimensões da economia e da política, tornando público o conflito entre trabalho e capital que se esconde sob o véu de relações ideologicamente caracterizadas por relações privatizadas. Ao tornar públicas relações que têm, paulatinamente, sofrido um processo de privatização, a esfera produtiva e as determinações envidadas de poder são explicitadas saindo da imediatividade dos lócus de trabalho, proporcionando condições para o estabelecimento de laços políticos entre a classe que vive do trabalho.

Como observa Mascarenhas (2002, p. 87),

A publicização do lócus do trabalho imprime a marca da coletividade. Fazer-se visto e ouvido por outros exige a sedimentação do caráter coletivo das relações. Ao tornar pública a situação de trabalho, o trabalhador ou o grupo de trabalhadores estabelece laços no interior do espaço de trabalho e relaciona-se além do mesmo.

A ação político-sindical politiza o lócus do trabalho explicitando as contradições do capital no conflito aberto que estabelece diante do patronato em torno das relações econômicas. Ao tornar política, essas relações extrapolam a imediatividade da luta econômico corporativista e toma o caráter de classes. Nesse sentido, tal como o lócus de trabalho, o sindicato se conforma como um importante espaço de construção da identidade política dos trabalhadores.

Nesse sentido, a aproximação das classes populares, a partir da massificação da educação pública (COSTA, 1995) e a organização político sindical dos professores, tornaram-se importantes vetores da construção de uma identidade política na luta por melhores condições de vida e trabalho, que significa, no limite, a realização de uma educação pública, gratuita e com qualidade para todos. Essa perspectiva de aproximação, objetiva e subjetiva, do restante da classe trabalhadora desmistifica a imagem de corporativismo tão propagada por governos e meios de comunicação e apresenta os professores como sujeitos coletivos que se organizam e lutam pela realização plena dos direitos.

Vale salientar o quanto é importante para a educação da classe trabalhadora a reivindicação da garantia do ensino público, gratuito e de boa qualidade. Essa é uma bandeira que não interessa apenas aos profissionais da educação, que são aqueles que mais intensamente a têm difundido, mas interessa a todos que se comprometam com uma sociedade mais justa e democrática. Muitas vezes a abrangência desta bandeira não é percebida, parecendo ser um aspecto específico da luta dos trabalhadores organizados da área da educação. No entanto, essa tem um caráter bastante amplo e um poder de aglutinação que

em muitos momentos tem sido pouco potencializado. Garantir a todos o acesso à educação e garantir à classe trabalhadora uma formação ampliada (formação geral, formação profissional e educação política) significa contribuir para a construção de uma vida social mais digna. (MASCARENHAS, 2004, p. 27).

Os processos de luta pela educação e pela democratização do saber se configuram como um dos campos avançados das lutas populares. Desse modo, as lutas pela realização de uma escola digna, com professores valorizados econômica e socialmente, são constituintes da história da construção da cidadania.

A resistência dos sindicatos docentes da América Latina, em relação às reformas educacionais de cunho liberal, apresenta o movimento sindical docente como a organização política de trabalhadores que mais tem tornado explícito os conflitos entre capital e trabalho, superando, por vez, a ação dos sindicatos metalúrgicos.

Conforme observam Gentili (2004), as reformas educacionais desenvolvidas na América Latina durante as últimas décadas têm provocado um cenário de conflitividade, apresentando os trabalhadores docentes, organizados em seus sindicatos, como os principais sujeitos políticos na resistência à imposição da visão neoliberal de educação.

Esses conflitos se evidenciaram, principalmente, por meio de paralisações e greves. Entre o período de 1998 e 2003 foi computado um total de 4.802 dias de paralisação em toda a América Latina. O Brasil é o terceiro país em número de conflitos, paralisações e duração das greves.

Os movimentos sindicais docentes foram até o final da década de 1970, se tornando um dos principais sujeitos políticos da sociedade brasileira. A capacidade de mobilização, a organização das escolas como local de trabalho que articulam milhares de trabalhadores em cada estado do país e a perda da centralidade do operariado podem indicar a conformação de um novo lócus de organização política dos trabalhadores.

Foi nesse sentido que os trabalhadores da educação começaram a se organizarem em sindicatos durante os anos de ditadura, aliando a luta por melhores condições de vida e trabalho dos “operários das escolas” a ações políticas que buscassem uma real democratização de uma escola pública de qualidade para as majorias (RIBEIRO, 1987; 2003).

No entanto, os sindicatos dos trabalhadores da educação também vêm sofrendo impactos das ofensivas neoliberais e da reestruturação produtiva que têm como um de seus focos de ação a desestruturação da organização política dos trabalhadores, afetando drasticamente as entidades sindicais. Como observa Vianna (1999), os sindicatos dos trabalhadores da educação têm sofrido “baixas” quanto à sua organização e capacidade de mobilização da categoria, tal como os sindicatos de outros setores eles também foram ao longo da história se tornando cada vez mais burocratizados e distantes da base de professores que os integram. A redução do número de sindicalizados, da quantidade de mobilizações grevistas e, também, as perspectivas de negociação que os sindicatos têm tomado, expressam a crise da ação coletiva da categoria.

A crise estrutural por que passa o modo de produção capitalista e o processo de reestruturação produtiva que busca gerenciar tal crise envolve uma série de ofensivas ao mundo do trabalho e à própria condição do ser trabalhador. O desemprego estrutural e o aumento de empregos precarizados, bem como o enxugamento do Estado e a consequente redução do funcionalismo público, têm causado impactos significativos na organização sindical dos setores públicos (dentre eles os da educação) que passam a assumir uma postura defensiva e de negociação buscando mais garantir a manutenção dos direitos já conquistados do que lutar por novas conquistas e por uma outra sociedade.

Podemos caracterizar como exemplo maior dos impactos do processo de reestruturação do capital sobre o trabalho educativo e suas formas de organização e lutas sindicais as propostas mercantilistas presentes nas reformas educacionais neoliberais da década de 1990. As políticas educacionais da década de 1990 e o conjunto das reformas de Estado têm destruído o ofício docente, aproximando-o de tarefas rotineiras de execução das determinações curriculares definidas por especialistas. Os processos de formação inicial e continuada são aligeirados, privatizados e esvaziados de reflexões sistemáticas, cabendo aos professores aprender o necessário para fazer e para “aprender a aprender”. Seus salários são aviltados e seus reajustes nunca superam os déficits em relação às perdas. Os professores são acusados de preguiçosos, incompetentes, articuladores de um “pacto corrupto”

(BARRETO; LEHER, 2003, p. 48) e corporativistas, buscando opor pais e comunidade em relação aos professores.

Para as reformas educacionais realizadas pelos países da América Latina, dentre eles o Brasil, os professores e professoras são figuras centrais da intervenção política. Se forem dóceis e passíveis de cooptação, ótimo, se são resistentes é preciso flexibilizar.

Afinal, “todos sabem” que as escolas não são reformadas facilmente porque os professores são avessos às mudanças, não querem assumir responsabilidades e compromissos com os pais e os alunos pobres. Ademais, os planos de cargos e salários engessam a administração. Os custos da folha de pagamento aumentam ano a ano, mesmo quando não há reajuste, em função de critérios de progressão que não premiam o mérito e porque os professores podem-se aposentar com o salário integral, um privilégio descabido. Professores da carreira tendem a se acomodar e seus sindicatos, em geral oposicionistas, articulam-se com partidos de esquerda para proteger seus privilégios. Um grande desafio da reforma, portanto, é flexibilizar o trabalho docente. (BARRETO e LEHER, 2003, p. 40).

Todas essas ofensivas são formas de negar a “a condição de sujeito que age” para aqueles que são socialmente provocados a corroborar no processo de formação humana. Desse modo, se “esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador dever ser educado.” (MARX; ENGELS, 2002, p. 12).

Entretanto, coexistem com as questões estruturais outros elementos que caracterizam uma crise na ação coletiva dos trabalhadores da educação, atingindo as possibilidades de construção de suas identidades políticas como sujeitos organizados coletivamente.

Vianna (1999) enumera alguns elementos que compõem a crise do engajamento docente. Sob o ponto de vista da análise teórica, a crise tem os seguintes engendramentos: 1) esgotamento das greves; 2) ausência de diálogo com a população usuária das escolas públicas; 3) divergências político-ideológicas nas entidades; distância entre as lideranças das associações/sindicatos e o professorado (p. 36). Os relatos de sua pesquisa indicam sete temas: 1) as sucessivas decepções e derrotas em relação ao governo e às reivindicações docentes; 2) o medo difuso da repressão; 3) a ausência de prática de participação; 4) os mecanismos de controle exercidos pelas diferentes instâncias da educação pública, com destaque para as direções de escolas;

5) disputas internas no sindicato; 6) o isolamento do professorado e 7) o desgaste do modelo de dedicação integral à militância (p. 181-182).

Diante de todos estes elementos que demonstram um desgaste muito grande em relação à organização sindical docente, o local de trabalho poderá se constituir, apesar de todas as dificuldades, como espaço de construção de uma identidade coletiva.

Tal organização efetiva-se na construção, execução e avaliação de projetos político-pedagógicos constituídos coletivamente, expressando novas concepções de homem, educação e sociedade no interior das escolas e representando novos laços éticos baseados na solidariedade e em práticas pedagógicas alternativas. As perspectivas de mudanças efetivadas no bojo do processo pedagógico alimentam as utopias de se construir outra educação e uma nova sociedade estabelecendo novas teias de relações que engendram processos identitários.

Cabe destacar, então, que é pertinente e necessária a organização dos trabalhadores da educação no interior das escolas, buscando construir projetos políticos pedagógicos que evidenciem e coloquem em prática um projeto de educação pensado coletivamente, que objetive uma formação para a autonomia. No entanto, particularizar e cotidianizar a organização coletiva desses trabalhadores significa retomar as relações privadas e individualistas nesse processo; é também caracterizar as lutas dos professores como eminentemente pedagógicas (ainda que as ações sejam politicamente engajadas), afastando dos conflitos de classe. Logo é necessário um movimento dos professores feito pela base, que integre e problematize situações vivenciadas no cotidiano das escolas com as lutas mais amplas, e isso requer articulações para além dos setores ligados à educação, com todos os outros trabalhadores.

Observamos também que nesse momento de crise estrutural do sistema do capital há, além da crise sindical, uma reconfiguração do Estado de Bem Estar Social, as chamadas Reformas do Aparelho do Estado.

Mudanças no perfil do Estado. Diante do contexto de crise do sistema do capital uma saída eficiente encontrada por esse sistema tem sido a imposição das chamadas “Reformas” no aparelho do Estado e nas relações capital-trabalho. A

efetivação de tais reformas se consubstancia na intensificação da exploração da classe trabalhadora ao diminuir diretamente e indiretamente os salários. Diretamente nos seus preços e indiretamente na retirada de direitos sociais, tais como educação, saúde, previdência, direitos trabalhistas, entre outros.

A agudização das contradições do sistema do capital tem no papel do Estado importância vital em garantir e proteger as condições gerais da extração de mais-valia do trabalho excedente para atenuar a tendência de diminuição da taxa de lucro. Além de destinar vultosos recursos através da oferta de financiamento subsidiado, de construção de infraestrutura ou redução e isenção de impostos, ou mesmo a necessidade de injetar “volumosos recursos por ocasião das crises e de seus desdobramentos, com o objetivo não só de prestar socorro, mas buscar manter a reprodução do capital” (MASCARENHAS, 2007, p.1).

Essa relação entre o sistema do capital e o Estado moderno, destacada pelo autor, apresenta-se dialeticamente no fato de se constituir numa estrutura de comando político abrangente do sistema do capital, mas numa relação de determinação recíproca. Assim o Estado não se constitui simplesmente numa superestrutura do sistema do capital, “pois ele é parte constituinte da base material do capital, articulando sua estrutura legal e política segundo suas determinações estruturais [...]. Ele contribui de modo significativo para a formação e consolidação de todas as grandes estruturas reprodutivas da sociedade” (MASCARENHAS, 2007, p.7). Sendo parte constituinte da base material do sistema capitalista o Estado se configura também numa exigência absoluta deste sistema para assegurar e proteger sua produtividade.

O Estado moderno na qualidade de sistema de comando político abrangente do capital é ao mesmo tempo, o pré-requisito necessário de transformação das unidades inicialmente fragmentadas do capital em um sistema viável e o quadro geral para a completa articulação e manutenção desse último como sistema global (MÉSZÁROS, 2002, p.124)

Nas palavras de Mézáros, “o princípio estruturador do Estado moderno, em todas as suas formas é o seu papel vital de garantir e proteger as condições gerais da extração de mais-valia do trabalho excedente” (2002, p.121). Dessa forma, o Estado deve ser entendido como parte integrante da base material do sistema, permitindo que este funcione ininterruptamente, mas sem deixar de se ater ao fato, assinalado pelo

autor, de que essa “reciprocidade entre o Estado e o sistema sociometabólico⁷ do capital não é impermeável a fissuras e dissonâncias, pois são muitas as contradições que o sistema abriga. É certamente no seio das relações contraditórias estabelecidas que vamos encontrar possibilidades de rupturas e reconstruções”, como destaca Mascarenhas (2007, p.2).

A partir dessa compreensão do papel do Estado como uma estrutura de comando político abrangente do sistema do capital é possível inferir que as políticas públicas referentes à educação superior brasileira estão associadas às necessidades de reprodução ampliada do sistema metabólico do capital. Em vários países, inclusive o Brasil, os parâmetros que vem norteando as reformas educacionais do ensino superior implementadas pelo Estado contemplam princípios que respondem aos interesses de reprodução da estrutura societal do capitalismo. Em virtude dessa importância torna-se fundamental entendermos o papel da educação superior no processo de reprodução do sistema do capital (reprodução econômica e ideológica)⁸.

Torna-se importante também, para caminharmos no sentido de apreendermos o objeto de estudo desta pesquisa, a relação entre a formação e o trabalho docente desenvolvida no processo formativo dos licenciandos de química da Universidade Federal de Goiás/Goiânia, entendermos as novas configurações da Universidade

⁷ O Estado moderno é totalmente inconcebível sem o capital como função sócio metabólica. Assim podemos falar de correspondência. Pois a estrutura do Estado moderno serve aos interesses do capital, bem como, a lógica deste exigiu a constituição de um comando político, ou seja, ambos se completam e se correspondem. É importante ressaltar que essa relação não é sempre harmônica, pois, de acordo com Mézáros (2002, p. 117), “tais funções podem se contrapor vigorosamente umas às outras pois suas estruturas internas vão se ampliando durante a expansão necessária e a transformação adaptativa do sistema do capital.” Pois, a própria natureza do capital, com sua necessidade de um comando político, está permeado por diversas contradições e antagonismos.

⁸ O crescimento extraordinário do conhecimento na contemporaneidade ocorre em consonância com o interesse do capital pela ciência, transformando-a em produto de valor potencialmente econômico, ou seja, em mercadoria. Assim, o valor de um produto industrializado “não se esgota na qualidade e/ou quantidade de material que ele agrega, mas, envolve sua capacidade de ser competitivo em relação a outros da mesma ordem no mercado, o que implica considerar a qualidade e quantidade de conhecimento que ele traz” (SILVA; BERALDO, 2008, p. 311). Em relação a tecnologia e informação, Morosini elucida que o esforço produtivo “é criativo, adaptativo e submetido a exigências de mobilidade geográfica e funcional, flexível e sem localização. Os recursos produtivos básicos são bens intangíveis, dinheiro e plástico ou digital e o locus produtivo são as empresas-rede, em escalas multinacionais e pequenos negócios com bases de circulação e de intercâmbio de bandas largas, redes inteligentes, tendo como enfoque de produção de mercadorias a particularização e não mais a massificação” (2008, p. 289).

inserida neste contexto descrito acima, que para nós apesar das várias contradições, é o local privilegiado para formação docente.

1.2 A UNIVERSIDADE PÚBLICA: O LOCAL DA FORMAÇÃO DOCENTE

Importantes mudanças têm ocorrido no Brasil e América Latina – fundamentalmente a partir da década de 90 – em relação ao papel do Estado em sua vinculação com o setor público e com o setor privado, efetivando garantias para o funcionamento do capitalismo brasileiro monopolista dependente de Estado e subdesenvolvido. Tal processo tem provocado consequências profundas na atuação e organização dos movimentos políticos e sociais; como também tem ocasionado importantes mudanças nas concepções teóricas, políticas e ideológicas, no âmbito da produção acadêmica e política.

Dentro desse novo contexto sócio histórico vem ocorrendo uma expansão do modo de produção capitalista para setores da economia – especialmente na educação superior, que até então não estavam submetidos diretamente às exigências de lucratividade do capital, em razão da vigência do Estado de Bem Estar Social nos países desenvolvidos e políticas de cunho desenvolvimentista em países periféricos. Este novo processo do sistema capitalista forjou novos ajustes estruturais nos Estados em consonância com os organismos multilaterais (Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, dentre outros) propiciando modificações substantivas no papel do Estado e nas políticas educacionais por ele geridas. Essa expansão tem se expressado numa série de reformas educacionais em âmbito global, tendo como sujeitos políticos do capital os organismos internacionais na elaboração, difusão e dominação de concepções e programas de ordem ideológica e político-econômica. Segundo Lima (2007) o Grupo Banco Mundial, Unesco e, mais recentemente, a Organização Mundial do comércio vêm orientando, mais intensamente desde a década de 90, um conjunto de reformas econômicas e políticas nos países periféricos.

De acordo com a autora a atuação desses organismos é orientada pela seguinte nucleação temática: **a)** A partir do binômio pobreza-segurança esses organismos

devem construir a imagem de que é possível enfrentar a pobreza, porém, em nenhum momento apresentam a perspectiva de superá-la, mas apenas de aliviá-la demonstrando seu caráter meramente instrumental de legitimar e garantir a segurança da reprodução global do sistema do capital; **b)** Por meios de suas políticas esses organismos reafirmam a promessa inclusiva da educação. Diante do aumento das desigualdades sociais e econômicas reivindicam a inevitabilidade das reformas educacionais “sob a aparência de uma política inclusiva dos segmentos pauperizados da população”, que por meio do acesso a educação teriam passagem ao mundo da empregabilidade (LIMA, 2007, p.52); **c)** A educação está submetida aos imperativos de lucratividade do sistema do capital. Isso se efetiva mediante a concepção de que a educação é um “bem público”. Segundo essa concepção na medida em que as instituições públicas e privadas prestam “serviço público” se justifica a alocação de verbas públicas para o setor privado e o uso de verbas privadas para financiar atividades acadêmicas em instituições públicas; além de considerar as escolas e as instituições de ensino superior como prestadoras de serviços e formadoras da força de trabalho para as novas demandas do sistema do capital (LIMA, 2007, p.52).

O discurso político e ideológico⁹ apresentado pelos organismos internacionais para reivindicar a inevitabilidade das reformas educacionais – e seu caráter inclusivo dos segmentos empobrecidos da população – apresenta como justificativa as transformações sociais e econômicas ocorridas no último quartel do século XX: o processo inevitável da “globalização”, associada às mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho que, com a introdução de novas tecnologias informatizadas, passaram a exigir da educação a formação de indivíduos capazes de se adequar a um mercado de trabalho em constante mutação,

⁹ O conceito de ideologia aparece em Marx como equivalente de ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as ideias aparecem como motor da vida real. (...) No marxismo posterior a Marx, sobretudo na obra de Lênin, ganha um outro sentido, bastante diferente: ideologia é qualquer concepção da realidade social ou política, vinculada aos interesses de certas classes sociais particulares. Através da ideologia, são construídos (produzidos) imaginários e lógicas de identificação social cuja função seria escamotear o conflito (entre as classes sociais), dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, dando-lhe a aparência de universal. (...) É possível, também, perceber que o discurso ideológico, na medida em que se caracteriza por uma construção imaginária (no sentido de imagens da unidade do social), graças à qual fornece aos sujeitos sociais e políticos um espaço de ação, deve necessariamente fornecer, além do corpus de representações coerentes para explicar a (realidade social), um corpus de normas coerentes para orientar a prática (política) (CHAUÍ, 1985).

colocando a ideologia das competências e da empregabilidade no centro das políticas educacionais. Esse discurso da ampliação do acesso a educação e, portanto, das melhores oportunidades de empregabilidade e alívio da pobreza cria, como destaca Lima, “o fetiche da democratização e do aumento do índice de escolarização, mascarando um fenômeno que vem ocorrendo nos países periféricos: o processo de certificação em larga escala” (2007, p.57).

Há uma pressão econômica, ideológica e produtivista na base das “Reformas da Educação” em âmbito global que vem esvaziando a formação educacional humanística e cultural e reduzindo a educação superior às necessidades do mercado e subordinando-as aos imperativos de reprodução ampliada do capital: mediante a adaptação de países e indivíduos a um “mundo em transformação”, pela disseminação e consolidação de valores políticos e culturais predominantemente mercantis; pela possibilidade de transnacionalização do mercado de serviços de educação superior, pois, segundo Leher (2002), “Os Estados mobilizam uma soma extraordinária de recursos no setor educacional. Em 1960, a despesa pública da educação foi US\$566 bilhões; em 1995, US\$ 1,5 trilhão, 80% dos quais nos países centrais”.

O mercado global de educação, segundo o Fórum EUA-OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), vem se transformando numa parte significativa do comércio mundial de serviços (SANTOS, 2004). Após a Rodada Uruguai, em 1994, em que o setor de serviços foi incluído no rol das atividades a ser liberalizada e flexibilizada, a educação superior educacional mundial tem sido um alvo de desregulamentação e de ampliação de mercados no mundo todo (SADER; LEHER, 2006).

Entendemos que em meio ao redemoinho de uma crise estrutural do capital, uma ofensiva desse sistema de reprodução social sobre a educação superior não se apresenta apenas como alternativa econômica. Ao contrário, como a sociedade capitalista não se constitui unicamente pelos mecanismos da produção e da troca, seu desenvolvimento objetivo se dá em todas as formas e instituições de intercâmbios sociais, e não só na esfera diretamente econômica.

Portanto, na análise do processo de “mercantilização/privatização” do sistema educacional superior é imprescindível partir da totalidade, isto é, da dominação geral e determinante do todo sobre as partes. Enfim, buscar compreender a realidade social a partir de suas relações recíprocas e da sua historicidade e não exclusivamente da predominância das causas econômicas. Desse modo, como indica Mészáros (2006) ao discutir a questão da alienação e a crise da educação, o complexo sistema educacional além das “múltiplas habilidades” necessárias para a realização das atividades produtivas da sociedade capitalista

[...] é também responsável, pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações (MÉSZAROS, 2006, p. 263-64).

Logo, consideramos que o sistema educacional superior pressupõe, na atual conjuntura, não só a formação de quadros profissionais adequados ao atual padrão de acumulação capitalista, mas também a formação de indivíduos adaptados às perspectivas gerais da sociedade mercantilizada. Nos últimos anos o sistema do capital tem pressionado radicalmente os indivíduos a acreditarem que apenas sob a égide do mercado pode-se ser socialmente produtivo.

As reformas sociais, políticas e educacionais que “estão sendo realizadas, desde a década de 90, podem ser analisadas como formas de arranjos que facilitem um reordenamento social e político condizente com os novos padrões de produção” (CAMARGO; MAUES, 2008, p. 219). Nessa lógica, as reformas universitárias vêm tendo como características: uma nova regulação institucional; a inversão na lógica do serviço educativo, que passa a ser orientado pela demanda social e pelo mercado; a substituição nas políticas universitárias de um modelo de desenvolvimento econômico nacional pelos interesses específicos do mercado (KRAWCZYK, 2008). Como vimos anteriormente, na medida em que o sistema do capital, fundamentalmente a partir da década de 70, dá mostras de uma profunda crise de rentabilidade e de dominação societal, ele precisa enquanto um sistema sociometabólico totalizante encontrar mecanismos que burlem efetivamente sua crise estrutural. Este é um dos sentidos das

diretrizes políticas elaboradas e executadas pelos organismos internacionais entenda-se aí Banco Mundial (BM) e Banco Internacional para reconstrução e desenvolvimento (BIRD), no que tange à educação superior que, enquanto “personificações do capital”, ou mais especificamente, como “pessoal dos escalões mais altos da estrutura de comando do capital” (MESZÁROS, 2002) são convocados a traduzir os imperativos deste sistema em diretrizes práticas, elaborando e propondo políticas que deverão ser seguidas por Estados-nação dependentes e subordinados ao imperialismo capitalista. Desta forma, se estabelece e se consolida o senso-comum, de que o ensino superior é um ônus para o Estado e para a sociedade porque beneficia apenas os ricos em detrimento do ensino fundamental para a maioria da população, como fica explícito no Relatório do Banco Mundial¹⁰: “Algumas vezes os governos gastam muito mais em educação superior para os estudantes ricos e de classe média, do que em educação básica para a maioria da população e com bolsa para os mais necessitados” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 06, *apud* LIMA, 2007, p. 65).

Estes documentos sugerem uma uniformização as avessas, ou seja, uma padronização das políticas e estratégias que promovam a diversificação e diferenciação dos sistemas de educação superior. A estratégia é convencer a população da pouca eficácia das ações do setor público e, portanto da necessidade de diminuir a atuação estatal em todas as esferas colocando-se o Estado apenas como ente normatizador do processo que era determinado pelos organismos internacionais, muitas vezes até sem levar em conta a nossa realidade.

Essa orientação está sendo amplamente incorporada nas reformas desse nível de ensino na América Latina, e especificamente no Brasil, sem que sejam consideradas as especificidades históricas dos países, dos sistemas existentes e da autonomia das universidades. Os programas de modernização na região são, em geral, de inspiração neoliberal, e, portanto, orientados pela lógica do mercado. Há clara indução das instituições de educação superior e, particularmente, das universidades públicas, ao sistema de sinais do mercado, mediante flexibilização das estruturas e organização

¹⁰ Segundo o relatório do Banco Mundial: “Las características predominantes de al enseñanza pública de nível terciário em El mundo em desarrollo benefician principalmente a las unidades familiares más prósperas, que són también las que detentan mayor poder político” (in: Relatório do Banco Mundial La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de La experiencia, Washington, D.C., 1995, p. 05).

institucional de atendimento às demandas do setor produtivo, competição pelo autofinanciamento e maior categorização docente e institucional que conduzam ao estabelecimento de processos competitivos (LEHER, 2002).

Sendo assim o que está em curso é um processo de mercantilização da educação superior, que inclui o fomento à expansão do setor privado e a privatização das instituições, com várias empresas incubadoras dentro das mesmas. A “nova” conceituação da educação, a partir de seu enquadramento na categoria de serviços, desenha uma nova face que caracteriza uma fisionomia mercadológica e desregulamentada. Nesse contexto, o ensino superior passou a se constituir um serviço rentável, atrativo, com uma clientela garantida, cujas possibilidades de expansão se arvoram promissoras, podendo assumir formas diferenciadas na perspectiva esboçada pelos organismos internacionais como o Banco Mundial.

Neste contexto de reestruturação produtiva e reforma do Estado brasileiro, que ocorreu a partir de 1995, que pretendeu reduzir o “custo Brasil”, solucionar a crise da economia brasileira e garantir as condições de inserção do país na economia globalizada (Cardoso, 1998). Com esse objetivo, enquanto empreende uma luta ideológica que apresenta os direitos sociais como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico, promove a desregulação da economia e a flexibilização da legislação do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, a abertura do mercado aos investimentos transnacionais, dentre outras medidas, o que acarretou prejuízos sociais sem precedentes.

Sendo assim, Santos (2006) identifica uma tripla crise na universidade, a de hegemonia, a de legitimidade e a institucional, que devem ser analisadas e contextualizadas no nível sistêmico. Dessas crises, a mais ampla e que afeta diretamente a universidade é a crise de hegemonia, por ferir o conhecimento que ela produz e dissemina. A crise de hegemonia gera a crise da legitimidade que põe em xeque os destinatários e a própria aceitabilidade do conhecimento pela sociedade, inicia-se quando se torna socialmente visível que a educação superior e a alta cultura são prerrogativas das classes superiores e passa-se a questionar para quem e para quê serve o conhecimento produzido pela universidade? E a crise institucional acontece

pela falta de identidade, autonomia e estrutura organizacional, nela repercutindo tanto a crise de hegemonia, como a crise de legitimidade. O autor ainda delinea algumas ideias mestras para uma reforma universitária criativa, democrática e emancipatória. Segundo ele a Universidade não deve se isolar da pressão da globalização, pois sua crise se deve a ela ter cedido aos princípios mercadológicos. Por isso, de qualquer situação podemos ter como objetivo que o papel da Universidade pública se define nos problemas sociais, para definir a nova universidade do século XXI.

Estas crises estão levando a universidade a adotar um modelo que a configura não mais como uma instituição social, mas como uma organização social, empresarial/competitiva.

Como instituição social, a universidade é vista como a expressão determinada da estrutura e do modo de funcionamento da sociedade como um todo. Habitua-nos a ver a universidade como uma instituição caracterizada pela presença de opiniões, atitudes e projetos divergentes, e muitas vezes em conflito, exprimindo, obviamente, as divisões e contradições da sociedade. Mas, exatamente por ser uma 'instituição social' diferenciada e definida pela sua autonomia intelectual, a universidade pode (deve) relacionar-se com a sociedade e com o Estado de maneira independente, até mesmo em conflito.

É, aliás, essa relação expressiva entre universidade e sociedade que explica que, desde o seu surgimento, seja considerada uma 'instituição social', isto é, uma instituição onde a práxis social¹¹ assenta no reconhecimento público da sua legitimidade e das suas atribuições. É esse atributo, verdadeiro princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais. A universidade está, por assim dizer, estruturada por regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade a si inerentes. Chauí (2003) ao analisar a autonomia da universidade enfatiza que,

¹¹ O conceito da práxis torna-se o conceito central de uma nova filosofia, que não quer permanecer como filosofia, mas transcender-se tanto em um novo pensamento metafilosófico como na transformação revolucionária do mundo. Marx desenvolveu seu conceito de maneira mais completa nos Manuscritos econômicos e filosóficos e o expressou de maneira mais vigorosa nas Teses sobre Feuerbach, embora já o tivesse antecipado em seus escritos anteriores (MARX, 1978).

de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classe e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas (CHAUÍ, 2003, p. 6).

É esta relação que nos permite analisar criticamente as mudanças ocorridas na Universidade brasileira, forjadas pela reforma do Estado brasileiro, que se iniciou em 1995. A reforma em questão definiu as universidades como organizações sociais e não mais como instituições sociais. Segundo a autora, é a Universidade voltada para si mesma, num círculo vicioso que a coloca em crises constantes. Essa mudança de instituição para organização social, que na aparência, parece insignificante – mas na essência faria com que as universidades públicas perdessem principalmente sua autonomia, fazendo ainda, com que setores externos a ela (entendemos o mercado) tivessem cada vez mais poderes para a definição de seus objetivos e de sua agenda.

Chauí (2014) numa palestra proferida, em setembro de 2014, na Universidade de São Paulo (USP) avança em algumas questões muito importantes para pensarmos a universidade nesse atual momento histórico,

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais.

Logo, inferimos que assimilando o conceito de organização social, afastou-se do conceito de instituição social; deste modo, volta-se para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Não significa “retorno a si” no sentido de reflexão e avaliação de suas finalidades, mas “perda de si mesma”. É a universidade regida por contratos de gestão e avaliada por índices de produtividade; calculada para ser flexível e estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional; orientada pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos; definida e caracterizada por padrões e normas inteiramente alheios ao conhecimento e à

formação intelectual; pulverizada em micro comissões que ocupam seus docentes em horas sem fim de reuniões burocráticas, tirando-os do trabalho intelectual.

Em relação ao ensino a universidade operacional se define pela rápida transmissão de conhecimentos, muitas vezes baseada em textos de fácil leitura ou manuais de fácil manuseio (impressos ou eletrônicos), essa ação se baseia na ideia de que o ensino e a aprendizagem de teorias não conseguem explicar a realidade escolar, daí a necessidade de se reformar os currículos dando-lhes um sentido mais prático; pela seleção de professores sem levar em conta a disciplina que domina nem sua área de conhecimento e afins; pela graduação pensada como habilitação rápida e “flexível”, que coloque o aluno rapidamente no mercado de trabalho, sem garantia de permanência, já que a formação rapidamente se torna obsoleta.

Em relação à pesquisa, a Universidade operacional se pauta pela produção de conhecimento para produzir novas tecnologias, visando diagnosticar novas áreas de problemas, dificuldades e obstáculos, fechando o círculo de conhecimento e fragmentando cada vez mais o campo de intervenção e controle; pela avaliação do custo-benefício, considerando os resultados pela ótica da produtividade: quanto tempo, com que custo, e quanto foi produzido.

A universidade nestes moldes insere-se na sociedade dita do “conhecimento”, o ensino e a pesquisa, contraditoriamente, são colocados em segundo plano, visto que no contexto de reestruturação do capitalismo, que analisamos anteriormente, o conhecimento é gerado e socializado no âmbito das relações de poder, portanto, torna-se um pilar da riqueza das nações, mas contraditoriamente, encoraja a tendência a tratá-lo meramente como mercadoria sujeita às leis do mercado e aberta à preocupação privada¹². Neste sentido, a ênfase tem recaído na pesquisa tecnológica, na inovação, na articulação e nas parcerias entre universidades e empresas por meio de incentivos financeiros, bem como na maior subordinação da produção intelectual e dos programas

¹² “A riqueza não está mais representada pelo capital físico, mas pela imaginação e criatividade humanas” (RIIFIKIN, 1995). Os especialistas nas ciências administrativas dizem que o capital intelectual está se tornando o principal pecúlio das empresas. Estima-se que, hoje mais da metade do PIB das maiores economias da OCDE estão baseadas no conhecimento.

de pós-graduação *stricto sensu* às demandas produtivas e aos interesses dos governos.

Estatísticas recentes mostram que vem crescendo paulatinamente o investimento das agências governamentais, acompanhado de maior exigência na produção dos docentes e discentes dos programas de pós-graduação, o que tem resultado em maior produtividade do Brasil no *ranking* da produção científica mundial. O desafio, segundo autoridades governamentais, é transformar esse conhecimento científico em produção tecnológica, bem como aumentar o número de patentes e o impacto dessa produção no cenário nacional e internacional (SGUISSARDI, 2009).

Nesse contexto, o conhecimento, o saber e a ciência adquirem aparentemente um papel de maior realce, tornando-se cada vez mais evidente que as transformações tecnológicas estão contribuindo para a constituição de uma sociedade marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento. Assim, essa sociedade, caracterizada por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento, tem como um dos elementos básicos a centralidade aparente do conhecimento e da educação. Não se trata, pois, de um conhecimento transformador e de uma educação humanizadora da sociedade, mas a serviço do capital.

Essa centralidade ocorre porque educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, que conserva o status quo, ao aumento do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial globalizado. Torna-se claro, portanto, a conexão estabelecida entre educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico. Nessa visão, a educação e o conhecimento passam a ser problemas econômicos, pois se tornam elementos centrais desse novo padrão de desenvolvimento.

E nesta lógica, descrita acima, o trabalho docente na Universidade revela uma “face” de precarização, esse fato é visível até mesmo nas grandes universidades públicas, onde proliferam as contratações temporárias de professores; a intensificação do regime de trabalho, onde decorrem o aumento do sofrimento subjetivo, com

consequente neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas acarretando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior; a flexibilização do trabalho, em cujo nome novas atribuições são agendadas para os professores, muitas das quais desenvolvidas por funcionários de apoio, de modo que o docente agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade e, por fim, a submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos onde a eficiência do professor e sua produtividade são traduzidas em numerosas publicações. Sendo assim, entedemos que na universidade operacional a “docência e a carreira acadêmica passam a ser balizadas por outra lógica. [...] Prevalece uma concepção pragmática de conhecimento, adequada às competências e às habilidades práticas”, a docência é apenas transmissão rápida de conhecimento (LEHER e LOPES, 2008, p. 91) e o “*ethos*” acadêmico sofre alterações profundas, aproximando o tempo do trabalho intelectual ao tempo do processo de trabalho capitalista, em que somente é “produtivo” aquele que produz inovação tecnológica, ou seja, quando produz algo competitivo e funcional. Entretanto, o tempo de trabalho intelectual não é o mesmo tempo do processo de produção capitalista, pois o tempo de trabalho intelectual “é invadido por intuições, ideias é um tempo dedicado às leituras, tempo que não pode ser definido por parâmetros capitalistas” (LEHER; LOPES, 2008, p. 92).

O sistema do capital ao submeter o tempo da criação intelectual a sua lógica transforma e modifica o seu caráter, sua natureza convertendo-o em um produto que será avaliado conforme as regras do mercado. Na medida em que o tempo da criação intelectual acadêmica é subsumido à lógica mercadológica e o capital é quem define o que será pesquisado, divulgado, o como e onde, impõem-se limites e obstáculos ao alcance da problemática científica. Também ocorrerão implicações na quantidade e na qualidade do tempo em que o professor poderá dedicar-se às atividades de sua escolha (LEHER; LOPES, 2008, p. 93), inclusive atividades de cunho político, tal como os

movimentos coletivos. Esta prática apaga a individualidade do sujeito, subsume suas possibilidades criativas e criadoras de produzir a história por intermédio de sua atividade consciente e, portanto, da potencialidade de se apropriar de sua condição de gênero humano. Sendo assim, o indivíduo só tem significância na medida em que produz valor, ou seja, quando se conforma em fator de produção objetivado como trabalho igual e geral produtor de valor, enquanto mercadoria força de trabalho.

Soma-se a isso o fato de que a formação de professores para atuar no ensino superior configura-se por uma verticalização da formação, pois se formam pesquisadores com domínios no campo específico, porém desprovidos de conhecimentos relacionados à docência, principalmente formação política. Torna-se contraditório visto que grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuará na docência assim serão pesquisadores que ensinam ou tentam ensinar, e não professores pesquisadores. A pesquisa, esta sendo reconhecida como requisito fundante da profissão universitária regula o tempo, a dedicação e o estímulo dos docentes que atuam na educação superior. Essa inversão impacta as instituições e atingem fortemente o desenvolvimento dos currículos e as práticas de ensino-aprendizagem. Cada professor está preparado para abordar os temas que pesquisa, num recorte de especialidade e verticalidade. E a dimensão do ensino fica esquecida os conhecimentos próprios do ser professor ficam alheados. Não tiveram uma formação inicial para a docência; não encontram consistentes programas institucionalizados de educação continuada que lhes proporcionem os conhecimentos teóricos e práticos da profissão e não são estimulados a ultrapassarem as práticas que culturalmente por reprodução aprenderam com seus professores, apesar de esforços individualizados. Tudo isso revela uma grande simplificação da docência.

O monitoramento da qualidade do sistema de ensino superior, questão que se tornou fundamental, pelo fato de ser expresso por meio de dados numéricos, gráficos, tabelas, rankings, estatísticas, indicadores, categorias, comparações, criou demandas que contribuem para a intensificação e simplificação ainda maior do trabalho docente. Isso acarretou o produtivismo acadêmico, mais adiante iremos problematizar esta questão. Sendo assim, em razão do fato de a avaliação da produtividade não estar centrada nas atividades de ensino e extensão, o prestígio, reconhecimento na

comunidade científica, capacidade de influência, recompensas são proporcionados pela atividade de pesquisa e pela produção científica. Nos critérios de avaliação do professor o que conta são as publicações feitas. As aulas na graduação, projetos de extensão não contam muito e isso faz com que o professor sinta um grande incômodo pelo fato de se dedicar a atividades não pontuadas. Assim, uma característica que tem marcado o fazer universitário tem sido a valorização das atividades de pesquisa e pós-graduação do professorado em detrimento das tarefas de extensão e ensino que se converteram em uma “carga” praticamente sem estímulo.

A docência no imperativo desta racionalização torna-se técnica, pragmática e burocrática, quando sua função seria criar espaços para o exercício da crítica e do aprofundamento dos problemas. Assim concebida, “a docência compromete a produção do saber” (LEHER; LOPES, 2008, p. 34).

Segundo Cardoso (1994), o docente situa-se num contexto estrutural universitário eminentemente hierárquico e diferenciador. “Diferencia ensino e pesquisa, em detrimento do ensino, diferencia graduação e pós-graduação, em detrimento da graduação. Conseqüentemente, produz uma hierarquização no próprio interior do corpo docente.” (p. 33). Diante da subordinação da política educacional do ensino superior à política de ciência e tecnologia, cujo caráter é privatista, o educador identifica-se com a pesquisa; ao provocar uma dicotomia entre ensino e pesquisa, supervalorizando esta última, o ensino passa a ser visto como uma atividade inferior que rouba o tempo para a pesquisa.

Para evitar qualquer unilateralidade, deve-se, por outro lado, entrever como as pesquisas são avaliadas. No âmbito da ótica neoliberal da produtividade, a pesquisa universitária passa a ser avaliada enquanto mercadoria, enquanto produto quantificável, mensurável, determinado pela relação custo tempo-benefício (enquanto valor de troca).

Por isso, as pesquisas mais financiadas situam-se no âmbito da ciência e tecnologia, visto que podem ser quantificadas e mensuradas. Ademais, valoriza-se a pesquisa que apresenta a racionalização dos custos, a execução em curto prazo e um alto potencial de rentabilidade empresarial. A política de investimentos desloca a atividade da docência para a da pesquisa (lucrativa). Esta, por sua vez, perde sua

pertinência, visto que é considerada um valor de troca (considerada neutra, não reflexiva) a serviço da reprodução do capital internacional.

Considerando que a produtividade tem como critério a tríade custo tempo-benefício, as pesquisas deixam de ser aprofundadas para que seus resultados sejam alcançados no prazo previsto pelo projeto, geralmente não muito longo. Conforme Sguissardi (2015, p. 868), “é preciso publicar, mas publicar sempre e continuamente”. Com isso, a elaboração de temas profundos cede lugar a um critério quantitativo dado pela insaciável publicação de artigos e resenhas; prioriza-se a publicação coletiva desde que os autores se citem mutuamente, mesmo que não produzam coletivamente.

A concepção de pesquisa circunscrita ao âmbito empresarial produtivista torna-se autorreferente, pois são citados somente os membros de determinado grupo de pesquisa, ou de determinada universidade. Ao ignorar outras publicações, preocupando-se exclusivamente com o desempenho e com a produtividade, prescinde-se também do desenvolvimento científico e da produção do saber. A produtividade, pois, está ligada à busca do sucesso na carreira, comprometendo-se com aqueles requisitos que rendem na pontuação dos processos avaliativos. “A consequência imediata consiste em concorrências entre os pares, pois é preciso excluir ou rebaixar para melhorar, ou pelo menos manter sua posição no sistema” Sguissardi (2015, p. 873).

A resistência como forma de luta fica difícil num contexto como o descrito acima, mas a realidade é contraditória, campo de disputas, por isso dentro dessa mesma realidade poderá ser gestada sua negação. Sendo assim, existe na docência potencialidade e uma totalidade, que “abre” espaço para ruptura e transformação como possibilidades reais para docência como trabalho, com práxis. Entendida como prática sócio histórica (práxis), produto do trabalho entendido como categoria ontológica e econômica fundamental que apresenta sua concretude na medida em que nega, dialeticamente, o seu polo contrário (o trabalho estranhado e as formas alienadas e alienantes da docência). Esta perspectiva, aqui assumida, entende o trabalho como atividade humana consciente de produção e reprodução da vida material, isto é, como atividade que, por meio da objetivação constituída na relação do homem com a

natureza e com os outros homens, constitui o gênero humano e que, sob determinadas circunstâncias históricas (sistema do capital), assume um caráter estranhado diante do seu agente (LUKÁCS, 2007).

Consideramos que o conceito de docência desenvolvido por Souza (2009, p. 129-151) contribui para o compreendermos como potencialidade e ao mesmo tempo como produto de múltiplas relações:

Pensar a docência como uma prática complexa implica admitir que ela tenha uma dimensão de totalidade, compõe-se de múltiplos saberes, que, para serem compreendidos em suas relações, exigem uma preparação especial, bem como condições particulares para seu exercício. As consequências dessa perspectiva supõe mudanças pedagógicas e didáticas profundas. Implica considerar que a prática docente é um contexto de compreensão compartilhado, enriquecido com a contribuição dos participantes, em que a aprendizagem se constrói de maneira cooperativa, dentro de um grupo com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão formando uma cultura particular. Significa pensar o espaço educativo como um espaço de conhecimento construído mediante negociação aberta e permanente, de maneira que seja priorizada a reconstrução crítica do conhecimento de mundo que o aluno assimila acriticamente fora da universidade. Significa ainda que a aula se transforme em um ambiente de trocas simbólicas no qual todos participam sem que deixem de ter funções definidas.

Compreender a docência desta forma é entendê-la como constituída e constituinte no plano das determinações e relações sociais é considerar o espaço educativo como um espaço de construção do conhecimento. Sendo o conhecimento pensado como uma construção histórica, contextualizado e elaborado por homens e mulheres com implicações políticas, sociais, econômicas e éticas. Sem desconsiderar, ainda, as questões subjetivas de professores e alunos, as quais estão implícitas emoções, criatividade, intuição e valores que estão envolvidos neste processo. Isso requer diálogo, negociação e reflexão crítica permeada por atitude ética. Desta forma professores e alunos são vistos como sujeitos da práxis que aprendem, ensinam e transformam, ou seja, realizam a ação. Sendo que a dimensão coletiva é fundamental ao longo de todo processo. Assim a educação só possui sentido na medida em que as estruturas, processos e relações nas quais ela se efetiva explicitam os limites da alienação humana e, potencialmente, a humanização do indivíduo.

Sendo assim, 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, tendo a humanização do indivíduo como horizonte, 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, 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 (CUNHA, 1989).

Analisando a longa trajetória histórica da universidade, Anísio Teixeira (1996), ainda na década de 1960, resume em quatro as funções fundamentais que a constituem e que nos parecem bastante atuais por expressarem, ainda, nossos anseios em relação a sua concretização. A primeira função colocada pelo autor é a da emancipação humana, resultado da consciência de si mesmo como sujeito histórico promovido pela apropriação do saber, “(...) o prolongamento de sua visão (do homem), o alargamento de sua imaginação, obtidos pela sua associação com a mais apaixonante atividade humana: a da busca do saber” (TEIXEIRA, 1996, p. 45).

A segunda função é a da formação profissional, que não pode ser tomada como a única, mas, se constitui juntamente com as outras. A terceira função é a de desenvolver o saber humano, pois a universidade não só cultiva o saber e o transmite, mas realiza a pesquisa, e ao descobrir o novo aumenta o arcabouço do conhecimento

humano. Esta função se articula organicamente com a formação e o preparo profissional e com a emancipação humana através do saber, pois a universidade é, também, local de construção do saber e de busca desinteressada do conhecimento. Por último, mas não menos importante, a universidade é a transmissora de uma cultura comum, expressão concreta da sociedade onde está inserida.

Tendo por base esta concepção de universidade delineada por Cunha (1989) e Teixeira (1996), entende-se que é o lugar da formação de professores, por ser o espaço da produção e da crítica do conhecimento e da formação profissional. Apesar de estarmos enfrentando momentos de grandes dificuldades dentro das universidades, como retratamos em parágrafos anteriores.

Um dos desafios de todos que pesquisam sobre formação docente é tentar encontrar caminhos para esta formação diante das condições econômicas e políticas atuais que já apresentamos e que impõem também para a formação de professores, a lógica da mercantilização.

De que instrumentos dispomos para reafirmar a Educação Básica e a universidade públicas, gratuitas e de qualidade como primordiais para a constituição de uma sociedade verdadeiramente democrática? Não é possível elevar o nível de qualidade da Educação Básica brasileira sem elevar o nível da formação dos professores que ali irão atuar. A escola de Educação Básica e a universidade pública continuam sendo, apesar da profunda crise que atravessam um dos poucos espaços verdadeiramente públicos e críticos que se ocupam prioritariamente da educação e da formação de crianças e jovens.

Não será preciso uma análise sociológica muito profunda da sociedade atual para perceber que as instituições e espaços públicos estão em evidente declínio. A diluição entre o público e o privado, com o enfraquecimento do primeiro e o fortalecimento do segundo é uma das principais características do atual momento histórico, consequência de todo um movimento cultural, econômico e político denominado globalização, alicerçado nas ideias do neoliberalismo econômico, que incidem sobre a educação. Uma das principais teorias do neoliberalismo, além do Estado mínimo, é o livre mercado como prioridade para o desenvolvimento econômico,

e daí, social, dos países. Nesse contexto, os espaços e instituições públicas perderam boa parte de seu já combalido financiamento e por isso mesmo, a confiança da sociedade em relação a sua importância e necessidade.

Sendo assim, a defesa da universidade pública de qualidade centra-se na expectativa de que esta não limite seu escopo de ação social às injunções do mercado, para que assim possa cumprir seu papel histórico de produção e disseminação do conhecimento. A universidade deve continuar mantendo com a cultura sua relação intrínseca, que se manifesta numa possibilidade de reflexão que foge aos moldes do compromisso imediatamente definido pelas pressões e demandas do mercado e do consumo.

Trata-se de uma difícil defesa, pois a aproximação entre educação e mercado parece ser um processo irreversível. Não é por acaso que no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) a educação está na lista de serviços cuja comercialização internacional deve ser paulatinamente liberada de qualquer tipo barreira, como qualquer outro produto ou serviço. Além disso, Sguissardi (2005) argumenta que em decorrência deste mesmo movimento, instituições e empresas internacionais de ensino, com destaque para a oferta de ensino a distância já estão inseridas e com grande influência no sistema de educação do país.

Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia. Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram tão valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse dos países centrais. Se o diagnóstico neoliberal aponta a falta de competitividade como a grande fragilidade da economia, na crise do Estado de Bem-Estar, é essa característica-chave da empresa econômica e do mercado que, aos poucos, vai se implantando na universidade e tornando-se constitutiva de sua identidade. A ideia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com uma semimercadoria no quase-mercado educacional está cada vez mais presente nos discursos e nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior (SGUISSARDI, 2005, p. 48).

É sabido que as universidades públicas que atingiram altos padrões de ensino e pesquisa foram aquelas que optaram pela valorização da dedicação exclusiva e pela pesquisa básica, isto é, exatamente aquelas que mantêm, em meio a todas as dificuldades, um grau elevado de independência com relação às imposições do mercado e do sistema produtivo. O investimento necessário ao desenvolvimento da

pesquisa e a formação para a emancipação não são finalidades próprias de uma organização empresarial e estas não suportariam tal compromisso. Assim, pode-se inferir que as atividades fundamentais da universidade e o nível de qualidade de tais atividades estão intrinsecamente relacionados ao seu caráter de instituição pública.

Ainda é preciso considerar também os aspectos da relação entre a universidade e a cultura. Mesmo um diagnóstico superficial da época em que vivemos é suficiente para mostrar a precariedade das condições de preservação, apropriação e reflexão crítica sobre a cultura. O ritmo do tempo histórico, marcado pelo círculo perverso entre produção e consumo até mesmo daquilo que entraria na categoria dos bens culturais tem na efemeridade dos fatos e na dispersão dos interesses dos indivíduos aliados importantes na fragmentação e distorção da cultura e da informação. A mercantilização extremada dos meios de comunicação e a prioridade ideológica de um modelo cultural, no caso, o estadunidense, estão entre os fatores que tendem a desintegrar nossa (já desagregada) identidade cultural.

O acesso ao mundo da cultura tem sido cada vez mais intensamente submetido a mecanismos alienantes, sem que o Estado assuma qualquer medida no sentido de garantir o acesso efetivamente democrático. A universidade pública parece ser, pois, a uma instância de construção de resistências, de alguma maneira e por mais algum tempo, a este processo. A universidade pública é a instituição em que a cultura pode ser construída e usufruída sem que as regras do mercado e do consumo ditem critérios. Esta é a principal razão pela qual a universidade tem sido duramente criticada por dar lugar a tantos saberes “inúteis”, tais como a Filosofia, a música, a arte, a literatura...

Nesse cenário, a formação de professores tem sido reiteradamente deixada em segundo plano. Retira-se, de forma drástica, a ideia da universidade pública como o lugar ideal e real da formação. A figura dos Institutos Superiores de Educação, o Curso Normal Superior e a possibilidade de formação dos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino Fundamental ainda em nível médio denota uma concepção de formação de professores baseada apenas no ensino e na inserção do futuro professor, ainda no início do processo formativo, na prática profissional (CAMARGO; HAGE, 2004).

Reiteramos, neste sentido, a tese da universidade pública como o lugar da formação de professores e esta formação como uma característica orgânica da função social da universidade. Esta tese tem sido defendida histórica e enfaticamente por um amplo movimento de educadores e pesquisadores em educação, composto, de acordo com Bzrezinski (2008, p. 1141), por uma organização em rede de entidades que têm desenvolvido ações conjuntas e que têm pressupostos alinhados sobre a questão educacional e a formação de professores.

Esta rede compreende a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR). Segundo a autora, tais entidades têm defendido um projeto de escola, de formação de professores, de educação e de sociedade com base numa concepção histórico-social que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação.

A defesa da universidade pública como o lugar da formação de professores passa pela compreensão da complexidade da tarefa educativa e das relações contraditórias entre a sociedade e a educação escolar, entendendo que o processo de escolarização é um processo formativo para a cidadania, cujo fim maior é a construção de uma sociedade justa e verdadeiramente democrática. Nesse sentido, é necessário colocar a formação de professores como prioridade para a construção desta nova sociedade e não como instrumento de uma educação básica cuja finalidade é incrementar a capacidade de trabalho das massas trabalhadoras e assim, talvez, elevar as condições de competitividade produtiva do país.

A formação de professores que se faz necessária ultrapassa em quantidade e qualidade a formação aligeirada e pragmática que tem sido proposta e que tem sido justificada tanto pela finalidade aqui colocada quanto pelo alardeado déficit de professores para a Educação Básica, que materializa e sintetiza as precárias condições de formação e de trabalho do professorado brasileiro. Não é por acaso que os jovens

egressos do Ensino Médio não querem fazer cursos de Licenciatura e seguir a carreira docente.

A tarefa educativa é complexa, dinâmica e eminentemente social. De acordo com Kuenzer (1999) há uma especificidade na função docente que é constituída por uma multiplicidade de saberes e competências. Tal especificidade pode ser traduzida pela capacidade de compreensão histórica dos processos pedagógicos e do estabelecimento de relações entre a produção teórica e a organização e sistematização de práticas pedagógicas. A função social do professor, segundo a autora, se define pela qualidade de sua intervenção em processos pedagógicos intencionais e sistematizados: na seleção e organização de conteúdos e atividades, na transformação do conhecimento em saber escolar, na participação direta e/ou indireta na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino, na produção de conhecimentos científicos.

Essas afirmações conduzem à necessidade de considerar, na formação do professor, estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas. Com base nesses conhecimentos, deverá produzir categorias de análise que permitam a elaboração de uma síntese peculiar, que tome como eixo os processos educativos, permitindo não apenas a sua compreensão, mas principalmente a intervenção na realidade (KUENZER, 1999, p. 9).

Dadas tais considerações sobre a complexidade e a especificidade da ação docente, fica ainda mais evidente que o lugar da formação estrutural ou básica de professores não pode ser outro que não a universidade.

Dito isto, pensamos a formação docente inserida nesta totalidade histórica econômica, política e social, o que revela uma realidade complexa e contraditória. A partir deste entendimento, propomos a compreensão e a articulação do trabalho docente e da formação docente como unidade dialética, pois defendemos que pensar a formação de professores é pensar nas mediações que envolvem o trabalho que o professor irá realizar desnaturalizando as relações que envolvem ambos, pois é esta relação que constitui o ser professor, sendo a universidade pública o espaço privilegiado para ocorrer esta discussão.

O trabalho docente como princípio formativo deve ser ampla e profundamente compreendido, por professores e alunos, como historicamente constituído nas relações de produção. Neste capítulo já vimos o trabalho de maneira geral sendo modificado pelas várias transformações ocorridas no ceio do capitalismo, mas o trabalho docente, e no caso específico desta tese: o trabalho do professor no Ensino Básico, possui particularidades que necessitam ser explicitadas e problematizadas. Por isto, no próximo item iremos entender como esta reestruturação que reconfigurou a formação docente (Universidade) engendrou, também, transformações no trabalho do professor.

1.3 O TRABALHO DOCENTE

Apoiados nas reflexões de Kuenzer (2011) de modo geral, quando se trata da formação de professores, o entendimento corrente é de que esse processo se resume a percursos formativos sistematicamente desenvolvidos em cursos de formação, em instituições de ensino superior. E, em consequência, as políticas têm como objeto a formação inicial e não integram as políticas relativas ao trabalho docente, em especial no que diz respeito à profissionalização e às condições de trabalho, que, de modo geral, são tratadas em outra esfera, a do financiamento.

Ao circunscrever a formação a cursos, além de atribuir a eles um papel que excede seus próprios limites, deixam de serem consideradas as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas e, em particular, no trabalho docente, certamente mais efetivas do ponto de vista formativo que os próprios cursos de formação.

Mas é ideológico, pois engendram situações simplistas e naturalizadas socialmente de que uma boa formação resultaria em um bom professor. Aqui desconsidera-se toda relação dialética que existe entre a formação e o trabalho. O professor e/ou local de formação que serão sempre os culpados pelos complexos problemas educacionais. Por isto, ressaltamos a necessidade de compreender esta complexa relação entre formação e trabalho docente.

1.3.1 A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE

1.3.1.1 O LOCAL DO TRABALHO DOCENTE

Entender a natureza do trabalho docente não passa somente pela análise profunda de técnicas e procedimentos pedagógicos, do conhecimento como fonte do trabalho, da relação professor-aluno, mas é necessário, como ponto de partida, compreender que o local de trabalho é a escola e sua relação com a sociedade capitalista contemporânea. A origem da escola remonta a sociedades pré-capitalistas, mas procedente da divisão da sociedade em classes. Todavia, a necessidade da escolarização de uma parcela maior da sociedade advém da revolução industrial, do desenvolvimento das forças produtivas nesse estágio. Contudo, a natureza da escola e da produção de bens materiais não é equivalente, cada uma guarda suas formas sociais correspondentes. Nessa perspectiva, na análise sobre a Teoria do Capital Humano, Frigotto (1989) define a relação entre educação e a estrutura econômico-social como uma prática mediata, em contrapartida às análises fatalistas da relação educação – produção material. A escola enquanto espaço contraditório, de natureza diversa da produção, é uma mediação na sociedade capitalista e, portanto, dada a configuração da luta de classes apresenta maior ou menor funcionalidade ao capital e sua expressão essencial, a produção de mais-valia. A escola pode ser funcional ao capital na medida em que possibilita o desenvolvimento das forças produtivas e, hegemônica pelas relações capitalistas, pode reproduzir a força de trabalho, tal como se necessita hoje, um saber fragmentado e não um saber em que predomine os fundamentos do trabalho. Além disso, podemos destacar o interesse do capital sobre a escola pela sua dimensão socializadora, de coesão e adaptabilidade social. Com efeito, observamos que a escola, na etapa da acumulação flexível, é o único direito social que se expande. Isso ocorre por fatores combinados, seja para dar a população a sensação de humanização já retirada em outras esferas, seja por que sua negação poderia provocar um dano maior que suas concessões homeopáticas.

A escola de Ensino Médio público no Brasil, local de trabalho da maioria dos licenciandos brasileiros, possui particularidades, tais como, acesso, permanência e condições de aprendizagem dos estudantes, que interferem diretamente no trabalho do professor, pois o entendemos como um complexo de múltiplas determinações.

Uma das questões é que aproximadamente 1,7 milhões de jovens de 15 a 17 anos estão fora da escola (BRASIL, 2015). Trazer esses jovens para a escola e garantir o seu acesso articula-se à retomada da expansão da matrícula na escola média no Brasil e à qualidade do Ensino Médio. A conclusão da Educação Básica é fundamental, independentemente do tipo de atividade profissional que o jovem de 15 a 17 anos irá se dedicar (SAVIANI, 2013).

Com isso, as políticas educacionais brasileiras criaram, nas últimas décadas, um contexto legal favorável à consolidação da matrícula na última etapa da Educação Básica em escolas públicas estaduais, mas com ela, uma nova realidade da escola média: os trabalhadores passaram a ter, como principal alternativa, uma formação não profissionalizante.

Outro dado preocupante são as taxas de reprovação e abandono, que de acordo com Nosella (2011) apontam que, a cada 1.000 alunos matriculados nas escolas estaduais do Ensino Médio, 250 são retidos. Tal realidade persiste e segundo Saviani (2013) suscita a necessidade de todos se empenharem em tornar a escola pública um espaço privilegiado para a apropriação, por parte dos trabalhadores, dos conhecimentos sistematizados, isto é, “da ciência como força produtiva, sem perder de vista, em momento algum, o horizonte da construção de uma sociedade sem classes, pois só então as conquistas perfilhadas serão definitivamente asseguradas”.

Pensamos que reforçar a escola pública na perspectiva de dotá-la de qualidade social exige ampliação significativa de recursos públicos para sua implementação. O que implicaria em avaliar as múltiplas determinações que afetam as condições de ensino-aprendizagem nas escolas e não apenas validar dados numéricos, como ocorre rotineiramente, os quais, muitas vezes, se encontram focados na ótica neoliberal. Incluindo, também, a viabilização de condições de formação e valorização da carreira docente.

O Ensino Médio ainda não é uma etapa educacional para todos no Brasil, configurando um quadro de negação de direitos. São necessárias iniciativas para garantir a permanência e as condições de ensino/aprendizagem necessárias ao desenvolvimento das potencialidades humanas, fatores que ainda não fazem parte da

realidade do Ensino Médio, haja vista a situação de elevadas taxas de reprovação e evasão. Logo, o ingresso no Ensino Médio com qualidade social, que busque a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, com vistas para a transformação social e emancipação humana, ainda está para ser conquistado pela maioria dos jovens brasileiros tanto na sua base material quanto pedagógica (KUENZER, 2011).

O exposto acima nos leva a afirmar que a escola já é expressão da divisão técnica e social do trabalho tal como está constituída na sociedade capitalista. Embora a escola não produza mercadorias, e por isso não seja possível falar em paridade entre escola e produção, as relações sociais capitalistas - e sua lógica organizativa - se estenderam todas as atividades sociais existentes, inclusive à escola. Contudo, a escola não é uma mera ferramenta e criação do capital, mas um espaço de contradições que toma determinada direção de acordo com a luta de classes. Por isto, entendemos que o trabalho docente está situado no âmbito das relações capitalistas de produção e que, portanto é espaço de contradições.

1.3.1.2 O TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Com as mudanças ocorridas no setor econômico advindas de uma lógica neoliberal novas formas de gestão, regulação e regimes de trabalho, passam a ser implementadas no sentido de atender às novas demandas do sistema capitalista, às quais analisamos anteriormente. Nesse sentido, o trabalho em geral é influenciado pelas mudanças que ocorrem na sociedade e passa a assumir características como a flexibilidade, precarização, intensificação com repercussões em todos os campos, como discutimos anteriormente.

Ao relacionarmos a totalidade das mudanças ocorridas na sociedade, com o trabalho docente, partimos do pressuposto que este é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. Deve-se considerar que o trabalho docente embora não produza mercadorias a sua lógica organizativa reproduz as condições de trabalho no sistema capitalista em um determinado momento histórico. No atual momento, o trabalho

docente é reestruturado tomando como base as transformações do mundo do trabalho, assim qualquer estudo sobre a temática deve tomar como parâmetro as condições objetivas que determinam a sua forma de constituir-se enquanto trabalho.

Segundo Oliveira (2011) o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação, para a autora o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. Essas novas exigências mudam a configuração do trabalho docente na escola. Semelhante às novas exigências do processo produtivo o professor é agora responsável por múltiplas funções que ele pode desempenhar de forma mais participativa e flexível, com isso o professor não enxerga sentido no seu trabalho.

As mudanças no processo de trabalho trouxeram novas exigências para os sistemas educacionais que tiveram que promover reformas para se adequar às novas exigências da sociedade capitalista. Essas reformas se iniciaram no Brasil, principalmente na década de 1990 e tiveram como marco em nível internacional a Conferência de Jontiem e os documentos dos organismos internacionais e nacionalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. E a partir daí foram todas as normativas legais, para formação docente, das quais discutimos em itens anteriores deste capítulo.

Com base nesses fundamentos a educação nas instituições, passou a se desenvolver com o propósito de também formar os indivíduos para a empregabilidade o que trouxe mudanças para o trabalho docente. Segundo Kuenzer e Caldas (2009) isso é perfeitamente possível uma vez que o trabalho docente “é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca”. (KUENZER; CALDAS, 2009, P. 22).

Para produzir valores de uso, no processo de trabalho, a atividade do homem realiza uma transformação sobre o objeto de sua ação, subordinada a um determinado

fim: a realização de um produto ou de um serviço para atender necessidades humanas. Uma parte da natureza será adaptada às necessidades do homem, por meio da mudança de sua forma. Este processo não tem como finalidade produzir excedentes para acumular riqueza.

Sob o capitalismo, contudo, a característica do processo de trabalho passa a ser a produção de valor de troca, valor que se auto expande, com a finalidade de acumular riqueza através da produção do trabalho excedente que será apropriado pelo capitalista. A partir do momento em que o capital detém a propriedade dos meios de produção e da força e trabalho, determina-se o processo de alienação do trabalhador, que perde o controle do seu trabalho, das decisões sobre ele e, em decorrência, perde a posse do produto do seu esforço.

Desta forma, no modo capitalista de produzir, a pratica produtiva cria um mundo de objetos humanizados nos quais o homem não se reconhece, e que se voltam contra ele e o dominam, processo de alienação. Esta práxis determina não só uma relação alienante entre o trabalhador e seu produto, mas também entre o trabalhador e os outros homens. Ou seja, relações sociais peculiares, que colocam os homens - produtores e capitalistas - como opositores no processo de produção. Esta alienação ocorre numa relação prática, material, com a natureza, no trabalho, na forma concreta, histórica, assumida no capitalismo, não podendo ser reduzida à mera relação sujeito/objeto, posto que resultado de relações sociais.

A alienação do trabalhador, decorrente do trabalho enquanto relação social de produção de valor, é decorrente da propriedade privada dos meios de produção, que separa capital e trabalho, trabalho intelectual e trabalho instrumental, dirigente e trabalhador, estabelecendo-se a contradição fundamental que caracteriza o trabalho no capitalismo.

O processo de alienação do trabalho do professor se inicia quando o professor estabelece uma relação estranhada com os próprios conhecimentos inerentes a sua atividade, pois estes são construídos numa formação esvaziada, precária. Outra forma de alienação do trabalho docente se dá quando a autonomia é cerceada, ou seja, quando se retira do professor o controle do seu trabalho na elaboração das aulas, na

seleção dos conteúdos e no processo de avaliação dos alunos, como vem ocorrendo através das avaliações externas. Mas enquanto fenômeno social, a autonomia do trabalhador pode possuir diferentes graus, a sua manifestação maior ou menor em uma dada profissão será expressão da produção material e de suas relações sociais correspondentes. A tese da autonomia inalienável do trabalho docente, defendida em diversos textos acadêmicos, apresenta-se hoje inconsistente.

Esta autonomia foi tornando-se rarefeita, síntese das múltiplas determinações da configuração do espaço escolar, de sua relação com o Estado ou com a iniciativa privada. A questão que se coloca é se o professor é um trabalhador livre para planejar e executar seu trabalho. De um modo geral, poderíamos dizer que sim, uma vez que não existe dentro de cada sala de aula um inspetor que acompanha e registra o seu desenvolvimento. Porém, cabe discutir quais são as condições objetivas de exercício livre de planejar e executar. Então caímos em situação análoga àquela que Marx se refere sobre a dupla liberdade do trabalhador: o professor possui uma dupla autonomia, que se expressa, por um lado, pela autonomia de exercer sua criatividade sem tempo para o planejamento dada a intensificação de sua jornada e por outro lado, a autonomia de planejar aulas com sua baixa qualificação (OLIVEIRA, 2011).

Logo autonomia não pode ser completamente alienada da classe trabalhadora, porém, a superestimação da autonomia do professor não pode ocultar as relações sociais em que este tipo de trabalho está inserido, não pode tornar-se um fetichismo aparentando uma força mística que impede o capital de qualquer forma de subordinação.

A partir desta natureza contraditória, no processo de produção de valor, se o trabalho é a negação do humano ao produzir relações sociais alienantes, esse trabalho também produz o próprio homem, afirmando-o enquanto indivíduo e enquanto categoria. Esta afirmação fica clara na Ideologia Alemã, quando os autores demonstram que, ao produzir as condições de sua existência, o homem produz-se a si mesmo, elabora conhecimento e produz história.

Estas duas dimensões, de produção de valor de uso e de valor de troca, não se opõem, e sim guardam uma relação dialética entre si, em que, ao mesmo tempo, se

negam e se afirmam, fazendo do trabalho um exercício qualificador, prazeroso e, ao mesmo tempo, desqualificador, explorador, causador de sofrimento.

Nesta natureza contraditória do trabalho é que encontramos um primeiro aspecto que se apresenta no meio acadêmico quanto à classificação sociológica da função docente e sua classe social.

Entendemos que as classes fundamentais podem ser definidas essencialmente como aquelas proprietárias dos meios de produção e aquelas proprietárias exclusivamente da mercadoria força-de-trabalho e, em um plano intermediário, o que Marx chamou de pequena burguesia ou classe média, que reúne desde aqueles profissionais empregados diretos do capital ou do Estado em postos de direção e supervisão até aqueles que trabalham como profissionais liberais.

O estudo de Braverman (1987, p. 32), sobre os processos de trabalho dentro do setor de serviços, especialmente o trabalho nos escritórios, demonstra que a classe média sofreu um processo de proletarização na medida em que foi perdendo suas qualificações e, conseqüentemente, o domínio sobre seu processo de trabalho, colocando todos na condição de vendedores da mercadoria força de trabalho, inclusive os professores:

as camadas médias do emprego, como a classe trabalhadora, ela não possui qualquer independência econômica ou ocupacional; é empregada pelo capital e afiliados, não possui acesso algum ao processo de trabalho ou meios de produção fora do emprego, e deve renovar seus trabalhos para o capital incessantemente a fim de subsistir.

Se a categoria de docentes já pertenceu à classe média na esfera econômica, gozando de status social, ou como grupo que realiza potencialmente trabalho intelectual e/ou de supervisão, ou ainda, visto como pertencente ao grupo de profissionais liberais, na atualidade, precisa de uma nova análise e, por conseguinte, uma nova definição de classe. A pauperização da categoria como um todo (e/ou sua proletarização) pode ter se dado de forma articulada e simultânea à ascensão individual de cada professor. Ou seja, a categoria que foi perdendo o prestígio social ao longo das últimas décadas era formada majoritariamente pela classe média e as novas gerações que começaram a compor esta categoria têm sua origem, em geral, na classe trabalhadora mais explorada.

Entendemos que professor é o trabalhador que vende sua força de trabalho para uma instituição educacional (estatal ou privada) e que sobrevive desse trabalho e não de outro. O professor realiza um o trabalho de grande valor de uso, sendo remunerado para seu exercício na divisão social do trabalho. Os trabalhadores da educação são trabalhadores assalariados em sua totalidade, sem propriedade dos meios de produção, possuindo parcial controle do processo de trabalho e flexibilizado nas suas formas de contratação.

Das constatações acima, podemos tirar algumas consequências, a saber, o professor deve vender sua força de trabalho ao Estado – seu maior empregador – ou à empresa de serviços educacionais privada e, portanto, possuir o conhecimento específico de sua área não basta para que exerça sua profissão, ou seja, o conhecimento não é o único instrumento de produção necessário. Fora da instituição escolar não há exercício da docência. Portanto, a escola pública ou privada, ou ainda a empresa que oferece educação à distância são os principais meios de produção, sem os quais o conhecimento profissional do professor se iguala ao conhecimento profissional de um soldador sem seu equipamento de soldagem. Tal analogia se dá no sentido de que o professor não pode exercer sua profissão com fins de sobrevivência sem estar devidamente empregado, ou seja, em contato direto com os demais instrumentos e meios de produção da educação (CALDAS, KUENZER, 2009).

O segundo aspecto, diz respeito às formas de flexibilização da contratação da força de trabalho, característica peculiar da acumulação flexível. Nesse sentido, podemos afirmar que houve uma ampliação da base docente sob formas de crescente precarização. Como existe uma clivagem entre as escolas públicas e as escolas privadas no que tange a forma de contratação, por isso dividiremos a análise em dois blocos.

Com relação às escolas públicas, se antes existia a figura do professor efetivo como regra, esse agora compartilha de outras formas de contratação. Portanto podemos destacar três formas predominantes de contratação na rede pública: o professor efetivo, o professor temporário e o professor precarizado. O professor efetivo é o servidor público, concursado, estável, estatutário; já o professor temporário é aquele

profissional contratado por tempo determinado, em substituição ao incompleto quadro efetivo, organizados sob o regime da CLT (consolidação das Leis do trabalho); e, por fim, o professor precarizado que é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório - pode ser servidor efetivo ou temporário da rede de ensino - sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias, 13º salário, na maioria dos casos. Não muito usual, mas presente em algumas realidades são as terceirizações extrajurídicas de professores realizadas pela comunidade escolar que reúne fundos através de “caixinhas” ou de empresas que fazem doações financeiras às escolas públicas (CALDAS; KUENZER, 2009).

Com relação às formas de contratação na rede privada temos os professores horistas, que podem estar trabalhando baseados na CLT ou não, ou seja, podem ter sua carteira de trabalho assinada ou sem qualquer proteção legal.

Nesse contexto, o professor-trabalhador-assalariado, que tem mais de um emprego, na maioria dos casos, devido aos baixos salários, pode estar sujeito a combinações de todas essas formas de contratação em cada local de trabalho. Pode ser um professor-horista de carteira assinada pela manhã, um professor efetivo à tarde, um professor precarizado à noite e ainda um professor-horista sem proteção legal num curso pré-vestibular aos sábados.

A fragmentação da categoria docente intensifica-se pelas diferentes formas de contratos de trabalho em exercício numa mesma escola ou rede educacional, ou de um mesmo trabalhador em locais de trabalho diferentes, como vimos acima, havendo, porém, ataques direcionados ao conjunto dos trabalhadores da educação como a previdência que vem sendo colocada nas mãos da iniciativa privada; a substituição de planos de carreira por avaliações de desempenho e produtividade que destroem a paridade entre profissionais da ativa, também o faz aos aposentados e o total sucateamento das condições objetivas de trabalho.

Contribuindo para a precarização das condições de trabalho e desvalorização desse setor, há um grande chamado do Estado à sociedade civil ao financiamento da educação pública, incentivo a “parcerias” e trabalho voluntário, difundindo a ideia de que qualquer sujeito pode exercer a docência (NEVES, 2005).

É interessante pensarmos que na contradição desta realidade, é por meio do trabalho, que o professor, como os demais trabalhadores, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor - para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício dos trabalhadores - contribui para a transformação desta mesma realidade através da formação humana, tendo como horizonte a construção de relações sociais mais humanizadas e emancipatórias. Ao afirmarmos isto, não estamos idealizando a realidade de trabalho e formação dos professores brasileiros que como analisamos é de extrema precariedade, em que nos dizeres de Shiroma (2004) a própria subjetividade docente está sendo conformada. Mas estamos ressaltando que o mesmo trabalho que aliena tem um caráter humanizador, pois o trabalho, a atividade vital do ser humano, torna possível o próprio movimento no interior do qual este novo tipo de ser se torna cada vez mais humano, empreendendo – pelo conjunto dos trabalhos socialmente realizados – transformações cada vez mais complexas, mais humanas, na natureza (LUKÁCS, 1979).

Por conta disso, o trabalho converte-se na base a partir da qual toda a práxis social se pode erigir, isto é, todas as demais manifestações já sociais, já humanas – mesmo as mais abstratas formulações artísticas e filosóficas – têm seu elemento fundante nas mediações de primeira ordem que se estabelecem entre os seres humanos e a natureza. Neste sentido, o trabalho constitui uma condição ontologicamente ineliminável da condição humana, do modo humano de conduzir a vida social, e, por conta disso, constitui o cerne de todo o processo formativo, educacional dos seres sociais (MÈSZÁROS, 2002).

Assim, se a plenitude humana coincide com a atividade vital do ser humano, ao ser desta separado, pelo trabalho alienado – que é histórico e passível de transformação – do ser humano é ontologicamente retirada a possibilidade de uma existência humana, sendo a ele, por isso, imposta uma existência cada vez mais alienada, cada vez mais reificada, cada vez mais desumana. Então não só o trabalho é alienado como também as nossas relações interpessoais. Isto fica muito evidente, na escola em praticamente não existe relação entre os pares. Como exemplo também há o desmanche de movimentos coletivos de luta, como analisamos anteriormente.

Logo a negação do trabalho alienado por parte dos professores exigiria uma compreensão do real e, em decorrência, ocorreriam maiores possibilidades de intervenção na realidade no sentido de sua transformação, compreendendo as relações existentes entre o que fazem, os motivos e as consequências de seus atos, como a necessidade de articulação entre as lutas imediatas (salários, condições de trabalho) com as lutas mais amplas em torno de outro projeto de sociedade, que não o sistema do capital como única forma possível de “vida civilizada”. Aqui colocamos a necessidade da formação docente com a intencionalidade de desnaturalizar esta sociedade e esta forma de produzir a vida.

É a partir desse contexto, analisado acima, que voltamos nosso olhar para a Universidade Federal de Goiás, especificamente para o curso de Licenciatura em Química. O contexto local e os sujeitos nele inseridos possuem particularidades histórico-culturais que articuladas às relações de poder necessitam ser problematizadas e analisadas. Por isso, no próximo capítulo nosso objetivo é entender a estruturação histórica, legal e pedagógica do curso pesquisado inserindo-o nas relações econômicas, sociais e culturais mais amplas.

CAPÍTULO 2 O CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFG NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A história do ensino superior em Goiás repete a mesma lógica das faculdades e escolas isoladas voltadas para a formação profissional da mão de obra necessária ao mercado de trabalho e à burocracia estatal. Conforme Baldino (1991, p.93-96), a luta entre ensino laico de caráter público e o ensino confessional de caráter privado caracterizou o movimento de criação das primeiras faculdades. Até 1930 o ensino superior em Goiás se limitava a três cursos, Direito, Farmácia e Odontologia, públicos, localizados na antiga capital do Estado; em 1945 surge a Faculdade de Farmácia e Odontologia em Goiânia de iniciativa privada sustentada pela Sociedade São Vicente de Paula, ligada à Igreja Católica. Em 1951 cria-se a Faculdade de Ciências Econômicas, pública mantida pela federação do Comércio do Estado; em 1952 o conservatório de Música, mantido pelo Estado; em 1953, a Escola Goiana de Belas Artes e Arquitetura, privada, mantida pela Igreja Católica; Em 1954, a Escola de Engenharia, pública, mantida pelo Estado; em 1957, a criação da Escola de Serviço Social, particular, mantida pela Associação Brasileira de Educação Familiar e Social; em 1957, a Faculdade Livre de Belas Artes, pública, mantida pelo Estado e em 1959, cria-se a Universidade de Goiás, futura Universidade Católica de Goiás, mantida pela Igreja Católica.

A Universidade Federal de Goiás foi criada em 14 de dezembro de 1960, no período da República Populista, no último ano do governo do presidente Juscelino Kubistchek, e instalada nos primeiros meses do governo de Jânio Quadros, em 7 de março de 1961. A criação da UFG foi formalizada com o trabalho da comissão de professores e estudantes da Faculdade de Direito de Goiás, única escola federalizada, da Escola de Engenharia do Brasil Central¹³, da Faculdade de Farmácia e Odontologia

¹³ A Universidade do Brasil Central foi um projeto criado pelo então governador do Estado de Goiás, Jerônimo Coimbra Bueno, por meio da lei n. 192 de 20 de outubro de 1948. Dois cientistas e técnicos estrangeiros da Alemanha e da Suíça foram contratados para assumirem a cadeira de professores nas áreas de engenharia e agronomia, apesar do projeto não ter se tornado realidade devido à disputa entre interesses privados, representados pela Igreja Católica e os interesses públicos defendidos pela

de Goiás, da Faculdade de Medicina, ainda em organização e dos presidentes dos centros acadêmicos das respectivas faculdades. No contexto de criação da UFG ressalta-se a luta dos estudantes da Faculdade de Direito de Goiás em defesa da criação de uma universidade pública no Estado, projeto ameaçado em função dos interesses e pressões da Igreja Católica em conseguir primeiro e exclusivamente a aprovação junto ao governo federal de sua universidade, conforme Baldino (1991, p.80-85).

A UFG surgiu com a reunião da Faculdade de Direito, da Faculdade de Farmácia e Odontologia, da Faculdade de Medicina, da Escola de Engenharia e do Conservatório Goiano de Música. Foram criados no ano de 1962, o Centro de Estudos Brasileiros, a Imprensa Universitária, a Rádio Universitária, o Instituto de Bioquímica, a clínica dentária, o Instituto de Pesquisas e Industrialização Farmacêutica, o Serviço áudio-visual, o departamento de serviço de documentação e auxiliar didático, o planejamento do Campus II, chamado na época de Cidade Universitária, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras¹⁴ e a Escola de Agronomia e Veterinária.

O clima da reforma universitária que tomava conta das universidades do país e se fez presente no movimento de construção da UnB, também influenciou as discussões que fizeram parte do processo de criação da UFG, inclusive com a participação de Darcy Ribeiro, Walnir Chagas e Oliveira Júnior na primeira semana de planejamento, em março de 1961, discutindo o tema: O espírito da reforma universitária deve atingir Faculdades de Filosofia, conforme Olival (1992, p.73-82). Os cursos de graduação e a nascente estrutura acadêmica e administrativa da UFG foram, em parte, influenciados pelo modelo que estava sendo pensado para a UNB.

É que o impacto do extraordinário progresso cultural, técnico, científico, social e político que caracteriza esta época de expansão, numa latitude extraordinária dos horizontes humanos, veio encontrar a universidade com uma organização

maçonaria e pelos estudantes da Faculdade de Direito que acusava a Igreja de boicote à criação da universidade federal em Goiás, conforme Baldino (1991, p. 68-82).

¹⁴ De acordo com os planos previamente traçados, os cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFG serão instalados, progressivamente, a saber: a) Em 1963 funcionarão as primeiras séries dos cursos de Química, Geografia, História e Letras Neolatinas; b) Em 1964, funcionarão as primeiras séries dos cursos de Química, Geografia, História e Letras Anglo-Germânicas; Em 1965, funcionarão as primeiras séries dos cursos de Filosofia, Ciências Sociais, Letras Clássicas e História Natural.” (OLIVAL, 1992, p. 86-87).

inadequada aos seus objetivos mais altos e, sob alguns aspectos, superada. O certo é que nunca foi mais necessário, nunca foi mais oportuno e nunca foi mais relevante o papel da universidade no seio da sociedade. A Universidade Federal de Goiás inaugura no Brasil uma concepção nova de universidade: um centro de elaboração cultural – um laboratório de cultura. Na Universidade, todos devem agir em cooperação – para o fim comum de criação, descoberta, renovação dinâmica – professores e estudantes. [...] A Universidade Federal de Goiás propõe-se a constituir um centro ativo de desenvolvimento, com a ruptura da estrutura arcaica tradicional da universidade brasileira. (OLIVAL, 1992, p.75).

Apesar de que nos primeiros anos de sua existência, o regime seriado anual ter prevalecido, o regime de matrícula por disciplina, associado ao sistema de créditos foi implantado no Curso de Graduação, oferecido pelo Centro de Estudos Brasileiros (CEB) da UFG, a partir de 1962. O projeto de criação do Centro de Estudos Brasileiros surgiu ainda na primeira Semana de Planejamento da UFG, sob a indicação do professor Agostinho Silva da UNB, foi aprovado pela resolução n. 12 do Conselho Universitário tendo sido oferecidos cursos de Graduação de curta duração, como os de Didática e de Pesquisa, conforme Olival (1992, p. 94).

A estrutura dos cursos oferecidos pelo CEB foi um exemplo de que a Universidade Federal de Goiás nasceu sob a influência do movimento nacional no meio acadêmico em defesa da reforma universitária, especialmente no que se refere ao sistema de créditos que visava à flexibilização dos currículos e ao aceleração da formação com a criação de cursos de curta duração. A finalidade de tais cursos era estudar a realidade brasileira abrangendo um vasto campo científico no âmbito das ciências exatas, naturais, filológicas e filosóficas, incluindo as disciplinas de filologia portuguesa, literatura brasileira, geografia do Brasil, história do Brasil, política exterior do Brasil, raízes da cultura brasileira, economia do Brasil e fundamentos da administração pública.

Universidade gestada no auge do período reformista, em 1960, e da racionalidade pragmática¹⁵, racionalidade está com tendência a reduzir o sentido dos

¹⁵ De um ponto de vista geral, a atitude pragmática consiste em “olhar para além das primeiras coisas, dos princípios, das ‘categorias’, das necessidades supostas; consiste em olhar para as últimas coisas, para os frutos, consequências e fatos”. Aplicar o método pragmático ao problema da verdade é apenas um passo adiante. Nas ciências naturais, há a tendência de identificar a verdade, em qualquer caso particular, com uma verificação. A verificação de uma teoria, ou de um conceito, é levada a cabo via a observação de fatos particulares. Até mesmo a teoria física mais científica e harmoniosa é simplesmente uma hipótese até que suas implicações, deduzidas pelo raciocínio matemático ou por qualquer outro tipo de inferência, sejam verificadas por meio de fatos observados. Por conseguinte, que direção deve tomar

fenômenos à avaliação de seus aspectos úteis, necessários, limitando a especulação aos efeitos práticos, de valor utilitário, do pensamento. A UFG defendeu o funcionamento das atividades acadêmicas a serviço do desenvolvimento econômico e da formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, foi também marcada pelo movimento reformista de caráter modernizador que a inseriu no contexto nacional da universidade funcional e se caracterizou pela parceria no ensino e na pesquisa com as empresas privadas, nos anos 1980, em contraposição à ideia de instituição acadêmica, conforme Chauí (2001).

Todavia essa última característica da universidade funcional foi um processo que ocorreu, inicialmente, mais com as universidades que se caracterizavam como grandes centros de pesquisa e pós-graduação, em especial com a USP e as grandes universidades do sul e sudeste. Com a UFG, a relação direta entre a universidade e as empresas¹⁶ se dará primeiro por meio dos estágios de graduação realizados pelos alunos dos cursos de bacharelado. O processo de abertura da universidade para os interesses empresariais se iniciará mais tarde, no início dos anos 2000, influenciada pelas políticas neoliberais, do período.

No período de 1989 a 2000 a educação superior no Brasil passou por um processo de reestruturação com base nas reformas neoliberais, das quais analisamos no primeiro capítulo, que levou a uma transformação do conceito de universidade pública federal por parte do MEC. Conforme Oliveira (2000), do modelo único baseado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o governo passa a adotar o modelo diversificado e flexível de universidades de ensino e universidades de pesquisa, conforme classificação obtida a partir dos níveis de produtividade aferidos pela avaliação das instituições. O autor mostra que a organização das universidades federais assume os moldes da empresa capitalista com a categorização dos produtos e

um filósofo empírico que deseja chegar a uma definição da verdade por meio de um método empírico? Ele deve se desejar aplicar o método empírico, e sem trazer à baila a fórmula pragmática, encontrar primeiramente casos particulares a partir dos quais ele possa generalizar. Portanto, é na submissão das concepções ao controle da experiência, no processo de verificação delas, que se encontram exemplos do que se chama verdade.

¹⁶ A busca de desenvolvimento de projetos de pesquisa e ensino com empresas privadas será evidenciada com o surgimento do programa de incubadora de empresas (PROINE), a partir da década de 2000, vinculado à Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação (PRPPG) que tem como finalidade incentivar o empreendedorismo empresarial na área de tecnologia.

serviços de forma a prepará-la para a autonomia financeira por meio do autofinanciamento e das parcerias com a iniciativa privada, da racionalização no uso dos recursos existentes e da flexibilização curricular.

A UFG se inseriu nesse momento no jogo concorrencial da diferenciação e da distinção institucional entre as universidades federais se submetendo a um amplo processo de modelação organizacional com o objetivo de torná-la mais ágil e eficiente, ajustando-a às novas mudanças em curso na sociedade, em especial aos conceitos de administração racional baseada no gerenciamento, agilidade, eficácia, produtividade e flexibilidade o que acabou por contextualizá-la em meio à lógica da universidade operacional.

As medidas mais significativas para esse ajustamento foram: a simplificação de sua estrutura acadêmica com a reforma do Estatuto e do Regimento Geral da UFG em 1996, que provocou a extinção progressiva dos departamentos, a tentativa de desburocratizar os processos administrativos internos, a implantação de sistemas computacionais de controle e gerenciamento administrativos, a adequação da gestão do trabalho acadêmico aos parâmetros da gratificação de estímulo à docência (GED), o estabelecimento de convênios e prestação de serviços remunerados, a expansão dos cursos de graduação sem contratação de professores e a melhoria generalizada dos índices de produtividade na pesquisa e no ensino. Além disso, foram aperfeiçoados os mecanismos de avaliação institucional permanente, a modernização da infraestrutura física e de equipamentos; a flexibilização institucional a partir da criação de fundações de apoio à pesquisa que garantissem maior agilidade administrativa e financeira e possibilitasse um maior relacionamento com o setor produtivo, a discussão do currículo do ensino de graduação visando sua flexibilização de forma a torná-lo mais adequado às demandas das profissões e do mercado, a criação de uma estrutura ampla de apoio, controle e avaliação da pesquisa e da pós-graduação com definição de áreas prioritárias para o desenvolvimento local e regional (Oliveira, 2000).

Pensamos ser relevante a análise crítico-interpretativa dos efeitos da GED lei nº 9.678/98 nas universidades públicas, incluindo a UFG, este documento foi extinto e substituído por outros, mas ele deixou concepções arraigadas, que afetaram a

formação e o trabalho docente. Esta análise, assim como a de outros documentos sobre a educação e em especial a educação superior, está inserida no contexto de novos ajustes estruturais nos Estados em consonância com os organismos multilaterais, que analisamos no capítulo anterior, em que há o surgimento de um processo crescente de alienação (ou perda de autonomia) do trabalho docente e de transformações essenciais em sua forma. A intensificação, a desqualificação do trabalho docente confirma o surgimento de uma nova mentalidade produtiva, baseada na alteração do comportamento docente, na remodelação dos mecanismos de informação, de controle e de avaliação das atividades e nas novas atitudes presentes no processo de tomada de decisão. Com isso, passa a se preocupar com os resultados, descentralizando as ações, criando uma aura de autonomia para os setores, já que haveria uma liberdade em desenvolver o processo, sem interferências, importando, contudo atingir os resultados previamente fixados por meio de metas (SGUISSARDI, 2009).

Com a implantação da GED, uma série de critérios avaliativos com o objetivo de aferir a produtividade do professor foi introduzida nas universidades públicas e permaneceram vigentes mesmo após a sua transformação gratificação fixa em 2004, o que nos interessa ressaltar é que as concepções que estes mecanismos inauguraram permanecem arraigadas no cotidiano docente até os dias atuais e até mais intensificadas. O documento de criação da GED nos informa que o objetivo central do mesmo é o estímulo à docência e à autonomia do professor, mas a concepção de docência presente no referido documento se distancia do conceito de práxis e se aproxima do conceito de transmissão rápida do conhecimento. O que representou um modelo de gestão e controle das atividades docentes estimulando a competição e o individualismo entre os professores induzindo a uma crescente meritocracia e revelando um caráter extremamente contraditório.

A meritocracia hoje é uma forma de amenizar os conflitos e manter as coisas como estão. Ela justifica posições sociais de poder com base no merecimento, normalmente calcado em valências individuais, como inteligência, habilidade e esforço. Como o mérito está fundado em valências individuais, ele serve para apreciações individuais e não sociais. Então, uma coisa é a valorização do mérito como princípio

educativo e formativo individual, e como juízo de conduta pessoal, outra bem diferente é tê-lo como plano de governo, como fundamento ético de uma organização social.

Neste plano é que se situa a meritocracia, como um fundamento de organização coletiva, e aí é que ela se torna reacionário e perverso, porque exacerba o individualismo e a intolerância social, supervalorizando o sucesso e estigmatizando o fracasso, bem como atribuindo exclusivamente ao indivíduo e às suas valências as responsabilidades por seus sucessos e fracassos; ela esvazia o espaço público, o espaço de construção social das ordens coletivas, e tende a desprezar a atividade política, transformando-a em uma espécie de excrescência disfuncional da sociedade, uma atividade sem legitimidade para a criação destas ordens coletivas. Supondo uma sociedade isenta de jogos de interesse e de ambiguidades de valor, prevê uma ordem social que siga apenas a racionalidade técnica do merecimento e do desempenho, e não a racionalidade política das disputas, das conversações, das negociações, dos acordos, das coalisões e/ou das concertações, algo improvável em uma sociedade democrática e pluralista (DIAS SOBRINHO, 2005).

Portanto a meritocracia escamoteia as reais operações de poder. A avaliação de desempenho é crucial na meritocracia, pois dão acesso a certas posições de poder e a recursos, tanto os indicadores de avaliação como os meios que levam a bons desempenhos são moldados por relações de poder. Assim, os critérios de avaliação que ranqueiam os cursos das Universidades no país são pautados pelas correntes mais poderosas do meio acadêmico e científico. O poder econômico e político, não raras vezes, estão por trás dos critérios avaliativos e dos “bons” desempenhos.

Assim, o processo avaliativo é considerado fundamental na produção destes indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, com isso o MEC tem imposto uma regulação do sistema educacional, essencialmente baseada em instrumentos de avaliação de larga escala e em indicadores de qualidade hegemônicas. Como mostra Dias Sobrinho (2002, p. 29),

a avaliação assumiu basicamente as características de accountability uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir cumprimento de obrigações. É inevitável a conexão entre a accountability e a ideologia da eficiência. A responsabilidade, antes entendida nos âmbitos universitários como pertinência e equidade, ou em outras palavras, a prestação de contas à sociedade como um todo, referida como accountability, se transforma na

exigência de demonstração na obtenção de determinados resultados através do emprego dos meios mais eficientes. É, portanto, a capacidade de prestar contas não á sociedade, mas aos governos e aos clientes.

Esta avaliação, a qual o autor se refere, promovida pelas autoridades governamentais é objetivista e quantitativista – para efeito de comparações e classificações úteis ao mercado – e controladora e fiscalizadora, com finalidade de ajustar as instituições e o sistema às normas e ao conjunto de determinantes burocráticos e políticos. Sua função é, em geral, fornecer os dados objetivos e confiáveis para a efetividade de políticas governamentais de regulação do sistema. Fundamentalmente tem função de controle, seleção e regulação com a intermediação técnica de agências nacionais e internacionais especialmente criadas para esse fim, que repassam as informações aos consumidores dos serviços educacionais. Por isso é que os resultados são publicados nos moldes objetivos e comparáveis, e os “rankings” cumprem sua exigência de orientação para o mercado. Esse modelo de avaliação imprime um processo de ampliação do poder de controle dos Estados sobre as IES, através de uma série de mecanismos centrados numa concepção de produtividade destas. Além disso, vem incrementando novos processos de gestão universitária e de organização do trabalho docente. Busca racionalizar os recursos existentes a partir de uma maior subordinação do trabalho realizado nas instituições às finalidades estabelecidas pelas políticas governamentais tanto nacionais quanto internacionais.

Partindo dessa lógica, e investido do discurso da democratização do ensino superior público, a reforma do ensino superior que vai se materializando nos anos posteriores privilegiará a expansão das universidades federais por meio de mecanismos de gestão gerencial e contratos de gestão, em que as mesmas, para obter recursos adicionais para sua manutenção, pactuam metas com o poder público, a fim de ampliar a oferta de vagas e em contrapartida garantir recursos, num flagrante ataque a autonomia universitária, já que as metas são fixadas pelo governo, baseadas em critérios quantitativos.

Sobre essa tônica, o governo federal lança, em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI , por meio do decreto no. 6.096, com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e

permanência na educação superior (por meio do), melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes” (art. 1º). O REUNI consiste na expansão do ensino superior público, com poucos recursos, e pela utilização máxima da capacidade de operação das Universidades Federais brasileiras. Através do REUNI, o governo “incentiva” as Universidades a firmarem contratos de gestão, por meio do estabelecimento de termos de compromisso, pelos quais recebem verbas públicas pelo cumprimento das metas assumidas, dentro de prazos estabelecidos e mediante indicadores quantitativos. A pretensão do governo é atingir um aumento substancial de ingressantes nas mesmas e tem como metas principais: a elevação da taxa de conclusão dos alunos para 90% e o aumento da relação aluno/professor.

A partir de 2007, com o lançamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído por decreto presidencial, as universidades federais dobraram a oferta de vagas. Eram 109,2 mil em 2003 e chegaram a 222,4 mil no final de 2010. Nesse mesmo período, o corpo docente passou de 40.823 professores para 63.112. O crescimento do número de técnicos administrativos foi ainda menor: subiu de 85 mil para 105 mil. A nossa crítica não é sobre a entrada dos estudantes, não é voltada à expansão do ensino superior porque essa é uma bandeira histórica dos professores. A crítica é da forma como ela tem sido feita (QUEIROZ, A., 2014).

A expansão proposta pelo Reuni é feita por meio de um contrato de gestão, no qual toda universidade tem metas a atingir em relação à expansão do número de estudantes em cada sala da graduação, no número de turmas, na relação professor e aluno, e no número de cursos, especialmente no período noturno. De acordo com o programa, o financiamento para obras e a abertura de vagas para concurso público para professor estão condicionados à ampliação do número das vagas de discentes. Essa condição levou várias universidades a aumentar muito as vagas para alunos e, as unidades não receberam a contrapartida do número de vagas de docentes. Isso porque o Reuni não considerou o passivo de professores, resultado da histórica expansão das universidades e nem levou em conta o número de aposentadorias, especialmente a partir de 1995, e as demissões de professores ocorridas no período anterior ao programa. “Na medida em que se tem um quadro de docentes com

dificuldades por causa de uma expansão que foi realizada na década de 90 e no início do novo século, quando as universidades federais recebem mais estudantes, o resultado tem sido a intensificação e a precarização do trabalho docente.

Dentre as estratégias para o alcance dessas metas, tem-se a redução da repetência e a substituição imediata dos estudantes evadidos, pelo estabelecimento de regras mais flexíveis de ingresso, avaliação e mobilidade estudantil, evitando “vagas ociosas”, o que implica em adotar regras mais flexíveis para a mobilidade estudantil, via sistemas de acreditação, e admissão de novos alunos. No que se refere a dotação de recursos para a expansão das Universidades nos moldes das pretensões do MEC, o REUNI prevê apenas um acréscimo de até 20% dos recursos para despesas de custeio e pessoal, condicionado a verba orçamentária do MEC. Nesse aspecto se percebe uma grande fragilidade do Programa, pois, além de não ampliar de forma significativa os recursos das IFES (instituições federais de ensino superior), em comparação com as metas propostas, condiciona o repasse de recursos às verbas orçamentárias do MEC, o que não sustenta a efetivação do programa, dada a tendência de redução anual dos recursos do Ministério da Educação. Neste aspecto, Mancebo e Léda (2009, p. 54) ponderam:

Haverá recurso novo ou apenas uma disputa entre as IFES pelos poucos recursos existentes? De todo modo, o que se pode prever é que, daqui por diante, o repasse de recursos estará vinculado à assinatura de um contrato de metas, a serem atingidas dentro de determinados prazos pelas instituições, o que incluirá, além do aumento de vagas, medidas como ampliação ou abertura de cursos noturnos, redução do custo por aluno, flexibilização de currículos, criação de arquiteturas curriculares e ações de combate à evasão, dentre outros mecanismos que levem à expansão do sistema de educação superior.

Com isso, podemos inferir que o REUNI induz princípios de racionalização de recursos, pela adoção de uma lógica de custo-benefício, que atinge desde a gestão dos recursos até a organização acadêmica das IFES, incidindo sobre a estrutura dos cursos de graduação, de modo a flexibilizar os currículos, possibilitando diversas modalidades de aproveitamento de estudos, introdução do ensino a distância e regras mais flexíveis para ingresso de novos alunos, de modo a preencher vagas ociosas e evitar a evasão. Outra tendência é a focalização do trabalho docente sobre a atividade do ensino, reduzindo a disponibilidade dos professores para o desenvolvimento de pesquisa, extensão e funções administrativas.

Pelo exposto, em linhas gerais, a adoção do REUNI pelas Universidades, acarreta, principalmente: a) aumento substancial do número de alunos por sala de aula, sem que haja garantia de estrutura física, pessoal, recursos materiais suficientes para atender com qualidade essa demanda; b) intensificação e precarização do trabalho docente, pelo aumento da relação aluno/professor e a restrição das atividades docentes ao ensino.

A Universidade Federal de Goiás aderiu ao REUNI em 2008 e nesse contexto, foi criado o curso noturno de Licenciatura em Química da UFG/Goiania. Aqui temos uma grande contradição do Programa, pois observamos no ano de 2014, de acordo com o Jornal UFG, um índice de repetência e evasão nos cursos de licenciatura em torno de 20% (QUEIROZ, A., 2014). E de acordo com o mesmo jornal a evasão e repetência é maior nos cursos de licenciaturas noturnas. Este é um alto índice considerando-se os objetivos propostos pelo REUNI para criação dos cursos que buscam a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos além de intencionar dobrar o número de estudantes nas instituições federais de ensino superior como já citado anteriormente. O que revela uma inclusão de alunos, mas ao mesmo tempo sua exclusão. Concordando com as análises de Chaves (2011, p. 65), é que “a expansão do acesso às classes trabalhadoras ao ensino superior é acompanhado da desqualificação desse nível de ensino”, pois, o que se reveste na flexibilidade e racionalidade no acesso, na organização curricular e na adoção de metodologias ditas “inovadoras” que, sem os recursos necessários e com uma concepção aligeirada de formação, resulta em um ensino sem qualidade. As contradições desse processo são vistas também nas condições em que ocorre a expansão, confirmando o que é implícito no processo de reforma, a ênfase no ensino de graduação, em detrimento da pesquisa e extensão, e a precarização do trabalho docente universitário.

Pelo exposto, pensamos que esta política pretende aprofundar e consolidar um novo modelo de universidade, eficiente, flexível e competitiva. Portanto, para atender a essa lógica, a universidade estruturada no tripé ensino-pesquisa-extensão com regime de tempo integral e dedicação exclusiva, além de ser considerada cara, torna-se desnecessária (CHAVES; ARAÚJO, 2011).

Sendo assim outros mecanismos de avaliação foram introduzidos nas Instituições de Ensino Superior (IFES) e passaram a determinar o perfil do que é ser um docente produtivo, dando origem, dessa forma, a um novo modelo acadêmico. Destacamos aqui o processo de produtivismo nas mesmas instituições, tal processo, afeta principalmente os professores que atuam na Pós-Graduação Stricto Sensu, com controle avaliativo de órgãos estatais como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e sua dinâmica avaliativa quantitativista trienal, sob a alcunha de Coleta Capes¹⁷. A dependência imposta pelas políticas elaboradas por essa Agência fundamenta-se atualmente num sistema de fomento e incentivos financeiros que valoriza “a produtividade do que o processo de formação e produção tende a gerar neste campo [...] uma cultura de [...] uniformização associada a fenômenos já bastante conhecidos como o produtivismo acadêmico e a competitividade quase-empresarial”, engendrado na exigência à publicação em artigos, conforme Tabela 1 e Tabela 2. Entretanto, como efeito da pressão quantitativista à publicação, ocorreu uma banalização da produção, pois a importância se deslocou do conteúdo da produção para a quantidade de produtos (SGUISSARDI, 2009, p. 141).

¹⁷ A Coleta de Dados da CAPES é um sistema criado para coletar informações sobre os programas e cursos de Pós-Graduação no Brasil, é através destes dados coletados que as comissões de área avaliam e definem o conceito dos cursos, classificando, ranqueando e definindo quais poderão continuar oferecendo a capacitação.

Tabela 1 – Produção e produtividade dos pesquisadores doutores em nível nacional

Artigos completos de circulação nacional							
Grande Área do Conhecimento	Número de Produções						
	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2014
C. Exatas e da Terra	6.471	6.274	13.595	16.671	19.736	24.503	38.224
Ciências Agrárias	19.094	21.612	34.244	50.936	57.488	69.166	84.078
Ciências Biológicas	8.331	9.737	21.521	26.635	31.761	38.552	50.752
Ciências da Saúde	15.773	19.681	35.669	57.141	65.441	78.027	102.309
Ciências Humanas	10.494	12.701	19.899	35.855	43.031	56.469	95.433
Engs. e Computação	5.484	5.763	11.610	16.759	20.215	25.569	42.864
Ling., Letras e Artes	3.267	3.860	6.548	11.057	12.295	15.553	25.781
Soc. Aplicadas	4.392	6.284	12.016	23.550	28.513	36.639	67.983
Total	73.306	85.912	155.102	238.604	278.480	344.478	507.424
Nº de Produções por Pesquisador Doutor/ano							
C. Exatas e da Terra	0,30	0,25	0,41	0,46	0,50	0,52	0,59
Ciências Agrárias	1,19	1,05	1,23	1,57	1,53	1,48	1,30
Ciências Biológicas	0,45	0,41	0,67	0,71	0,74	0,74	0,70
Ciências da Saúde	0,88	0,83	1,00	1,27	1,24	1,23	1,14
Ciências Humanas	0,65	0,58	0,61	0,84	0,82	0,83	0,92
Engs. e Computação	0,28	0,24	0,34	0,44	0,47	0,50	0,58
Ling., Letras e Artes	0,68	0,60	0,63	0,81	0,73	0,71	0,78
Soc. Aplicadas	0,56	0,55	0,62	0,93	0,94	0,94	1,14
Total	0,60	0,55	0,69	0,88	0,88	0,88	0,90

Fonte: Pesquisado em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/producao-c-t-a>>. 26/08/2015

Tabela 2 – Produção e produtividade dos pesquisadores doutores em nível nacional

Trabalhos completos publicados em anais							
Grande Área do Conhecimento	Número de Produções						
	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2014
C. Exatas e da Terra	25645	26668	30923	52160	56329	64777	96656
Ciências Agrárias	6885	7881	9442	21263	27221	39073	79116
Ciências Biológicas	19672	21585	24608	53496	65393	84397	137298
Ciências da Saúde	10236	13803	18798	47665	65458	88441	158234
Ciências Humanas	1900	2250	3363	5698	6916	9582	21711
Engs. e Computação	10645	11779	14512	27176	30970	39559	66226
Ling., Letras e Artes	492	628	930	1472	1436	1649	3124
Soc. Aplicadas	795	1019	1853	3566	4184	5724	14286
Total	76270	85613	104429	212496	257907	333202	576651
Nº de Produções por Pesquisador Doutor/ano							
C. Exatas e da Terra	1,19	1,07	0,94	1,45	1,44	1,36	1,49
Ciências Agrárias	0,43	0,38	0,34	0,65	0,73	0,83	1,22
Ciências Biológicas	1,06	0,91	0,76	1,42	1,52	1,61	1,90
Ciências da Saúde	0,57	0,58	0,52	1,06	1,24	1,39	1,76
Ciências Humanas	0,12	0,10	0,10	0,13	0,13	0,14	0,21
Engs. e Computação	0,54	0,48	0,43	0,71	0,72	0,77	0,90
Ling., Letras e Artes	0,10	0,10	0,09	0,11	0,08	0,08	0,09
Soc. Aplicadas	0,10	0,09	0,10	0,14	0,14	0,15	0,24
Total	0,62	0,54	0,46	0,78	0,82	0,85	1,03

Fonte: Pesquisado em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/producao-c-t-a>>. 26/08/2015

Uma grande contradição nestes mecanismos avaliativos da educação superior brasileira é que – ao mesmo tempo em que os documentos dizem estimular a docência, cobram por um aumento de publicações relacionadas à pesquisa. Há na realidade um aligeiramento na formação universitária de modo geral e uma intensificação do trabalho do professor.

É importante, contudo, situar que as tendências que se operam sobre o trabalho docente nas universidades brasileiras não são um caminho de mão única. Há resistências, contradições e mediações, apesar do aparente pessimismo e dos diagnósticos nada entusiasmados das pesquisas. Em pesquisa concluída por Sguissardi e Silva Jr. (2009a), a propósito das modificações que vêm se processando sobre o trabalho docente nas universidades federais da região sudeste a partir do processo de reforma do estado e da educação superior, os autores relatam as diferentes maneiras pelas quais os professores encontram formas para resistir, em que pese o enfraquecimento sindical da categoria e os ataques que a educação e o mundo do trabalho vêm sofrendo. Ainda que de maneira isolada e desorganizada, há questionamentos e resistência.

Os autores esclarecem que muitas vezes as estratégias são a produção coletiva de trabalhos científicos, em alguns casos, o acordo entre autores (professores e professores; professores e alunos; alunos e alunos, etc) para a produção de artigos e outras produções científicas, compartilhando a autoria, sem que muitas vezes a participação de todos os que assinam o documento tenha sido efetiva. Isso ocorre para que estes consigam manter uma determinada produção, que dependendo da área, pode ter padrões estabelecidos pela CAPES tido como muito altos.

O trabalho desenvolvido entre orientadores e seus orientandos também favorece o desenvolvimento de atividades como tutorias, auxílio nos encargos didáticos na graduação, participação em grupos e em projetos de pesquisas. Estas atividades, por um lado favorecem o desenvolvimento e a inserção do orientando no campo acadêmico, inclusive quando assina com o orientador, trabalhos científicos desenvolvidos em parceria. Entretanto, há que dizer que estas mesmas atividades, na maioria das vezes, se desenvolvem sem remuneração (como aulas e tutorias), pois

assumem as contrapartidas: publicações compartilhadas, status compartilhado com o orientador, reconhecimento mais rápido. Há então, uma nova forma de solidariedade profissional. Cria-se a partir daí laços de interação entre professor e aluno, mais tempo de trabalho juntos, compartilhamento de ideias, solidariedade, é a forma encontrada para enfrentar o sistema.

Pensando sobre todas as transformações que a Universidade brasileira vem passando, outro documento que merece destaque em nossa análise é o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) cuja origem está relacionada com as atribuições definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). De acordo com a Lei nº 10.861/2004, esse documento cuja construção deve ser coletiva, “passa a ser parte integrante do processo avaliativo das Instituições de Ensino Superior”, devendo, assim, ser apresentado pela instituição no credenciamento da Instituição, recredenciamento, autorização de cursos superiores de graduação, tecnológicos, sequenciais, ou credenciamento de Instituição para a oferta de ensino a distância, ou autorização de cursos fora de sede para as universidades (BRASIL, 2004).

Mesmo essas exigências sendo as mesmas, cada universidade, apesar de estar submetida ao mesmo contexto de políticas educacionais, possuem suas próprias particularidades quanto às dimensões estratégicas e à fidelidade às exigências impostas. Portanto, o PDI pode revelar a identidade das universidades. Nesse sentido, um PDI pode ser visto como um planejamento estratégico, com os objetivos e as metas da instituição. Expressa o perfil da instituição, seu projeto pedagógico e suas políticas, bem como sua estrutura acadêmica e administrativa, além das suas atividades e aspectos didático-pedagógicos.

O atual PDI da UFG (2011-2015) nos informa que sua elaboração partiu do planejamento constante do Programa de Gestão Estratégica, do Plano de Reestruturação e Expansão da UFG para o período 2008-2012, dos relatórios de gestão encaminhados ao Tribunal de Contas da União, de propostas apreendidas da comunidade universitária e da sociedade goiana quando dos dois últimos processos eleitorais para eleição do Reitor, das propostas encaminhadas pelas Unidades Acadêmicas de Goiânia e Campus do Interior, e de reuniões no âmbito das pró-reitorias

da Universidade. Este documento está inserido no contexto de reestruturação da educação superior em que o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da sociedade. Logo as universidades são estimuladas a buscarem recursos próprios, com o pretexto por parte do Estado da falta de recursos suficientes. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Como se pode observar pela análise do trecho a seguir.

A política administrativa está intimamente ligada à questão do financiamento. Por isso, destaca-se a necessidade de uma luta permanente pela ampliação do financiamento público das universidades federais. A geração de recursos próprios, por meio da prestação de serviços, pode significar uma forma de complementar o orçamento da universidade, mas deve ser amplamente discutida tendo como proposição básica a autonomia dos pesquisadores e a independência acadêmica. Deve ficar claro que essa forma de financiamento não exime o Estado da responsabilidade de destinar recursos para o pleno funcionamento da universidade (BRASIL, 2011, p.38).

Neste trecho do documento em que é expressa a política de planejamento e administração da UFG para a vigência do PDI (2011/2015), destacamos a preocupação da mesma em diversificar os produtos e serviços ofertados, para que as universidades, sobretudo as federais, adquiram a característica de uma organização social orientada pela lógica da operacionalidade, produtividade e flexibilidade. Inferimos que a reorganização da educação superior parece ter uma finalidade clara: o ajustamento das universidades a uma nova orientação política e uma nova racionalidade técnica. A nova orientação política induz a uma crescente subordinação das universidades às regras do mercado, mediante a competição pelo autofinanciamento, alterando a identidade, o papel institucional, os compromissos sociais e a concepção de universidade pública. Na prática há um esforço para racionalizar o sistema de educação superior, isto é, organizá-lo nos moldes dos princípios da produção capitalista, a fim de torná-lo mais eficiente, competitivo e produtivo. Mobiliza-se, assim, um conjunto de orientações e discursos de agentes nacionais e internacionais para dar legitimidade às reformas tornando a Educação Superior objeto crescente de disputa de mercados e de espaços de resolução de problemas da pobreza e do desenvolvimento.

Dentro desta lógica ressaltamos a concepção economicista de educação revelada por este documento, que possui como referência para tais concepções

recomendações de organismos internacionais, como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico):

A sociedade tem exigido das universidades a ampliação e diversificação das suas atividades. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apontou, em 1987, uma expansão de suas atividades: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social (BRASIL, 2011, p. 26).

Analisando a citação percebemos que à universidade é reservado o papel de proporcionar o respeito às pluralidades, isto é, criar consenso sobre os novos interesses econômicos na educação, adaptar a universidade às novas exigências tecnológicas e promover o alívio da pobreza. A função da universidade é definida como produtora, adaptadora e divulgadora dos conhecimentos, desta forma é reservado à educação um caminho único, o da adaptação. A Educação Superior é deslocada do campo de produção de valores autônomos, críticos e solidários para o campo da produção de conhecimento rentável, deixando de lado o caráter transformador e o importante papel social emancipatório da universidade.

Com tudo isso que está ocorrendo no ensino superior brasileiro e mundial é difícil pensar nas possibilidades de luta, mas existem as contradições gestadas nesta realidade e com ela nossa possibilidade de intervenção, exemplo disto foi a greve de 116 dias ocorrida na USP (Universidade de São Paulo) teve início em 27 de maio de 2014. Apesar de ter sido uma greve localizada numa universidade estadual, foi um movimento de resistência por parte dos professores, funcionários e alunos aos problemas que todas as universidades públicas vêm enfrentando, dos quais alguns foram analisados por nós. Foi um movimento muito representativo, porque exemplificou a mudança que vem ocorrendo nas universidades brasileiras, discutimos este aspecto no primeiro capítulo, mas que na USP está em estágio avançado. A professora Chauí, desta universidade, proferiu uma aula magna durante a greve. Ela criticou a visão economicista da educação superior e sua vinculação com organismos internacionais, como a OCDE e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento).

Penso que a expressão perfeita dos desígnios do governo do Estado, da OCDE e do BID se encontra na carta enviada pelo reitor da USP aos docentes em 21 de julho de 2014. Sei que se tem debatido a falsidade dos números apresentados por ele, a manipulação. A carta me interessa pelo vocabulário que ele usa. Ele começa a carta se referindo a nós como o custeio. Somos o custeio, não somos o esteio da Universidade. A partir daí já está tudo dito. Ele não começa pelas obras que foram feitas sem necessidade, pelo esparramamento da USP pela cidade. Não. Ele começa por nós. O reitor não está usando essa linguagem porque caiu de paraquedas no mundo e equivocadamente fala nessa linguagem. Ele tem uma concepção de universidade, uma concepção política, uma concepção do conhecimento, uma concepção do saber. Minha fala vai na direção de localizar o que é que tornou possível a um reitor da USP dizer as coisas que ele diz CHAUI, 2014).

O que autora está analisando e criticando está presente também no PDI da UFG (2011/2015), a alteração na lógica de gestão do ensino superior. Entendemos que toda mudança no modelo de gestão, ou seja, a introdução de novas formas de organização, operacionalização, controle ou avaliação da organização, provoca impactos na cultura organizacional-institucional das instituições de ensino superior, especialmente das universidades. Nessa lógica, a alocação de verbas e recursos estaria condicionada ao processo de avaliação institucional, constituído a partir do cálculo econômico de custo/benefício e da produtividade de cada universidade, de acordo com parâmetros mercadológicos, que regem a adequação da formação de seres humanos às exigências do capital. Nesta racionalidade econômica os professores são custeio, como bem fala a autora, nela o sujeito da história desaparece.

Assim como na carta do reitor da USP, que segundo Chauí, começa fazendo uma referência numérica, é interessante pensarmos que todos esses documentos possuem muitos números que são ideologicamente naturalizados como verdades absolutas. Por isso a necessidade constante da crítica e da reflexão para problematização destas verdades e assim articularmos as possibilidades de intervenção na realidade.

É a partir deste contexto do ensino superior brasileiro, mais especificamente da UFG, analisado anteriormente, que pretendemos situar o curso de Licenciatura em Química da mesma universidade.

2.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFG: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS/PEDAGÓGICOS

Os primeiros cursos brasileiros de licenciatura foram oferecidos pelas faculdades de filosofia, ciências e letras na década de 1930 (MESQUITA e SOARES, 2006). Sua implantação veio da necessidade de oferecer profissionais especializados para atender ao novo sistema educacional em expansão no Brasil urbano-industrial. A reforma Francisco Campos de 1931 trouxe clareza sobre a questão do oferecimento e da identidade dos profissionais que atuariam no ensino secundário. Sabe-se, no entanto, que o decreto não continha questões específicas sobre como se daria a formação desses profissionais e que em muitas universidades, mesmo sendo obrigatório, sequer foi implantada a faculdade de filosofia, letras e ciências. As primeiras experiências de licenciaturas nas universidades foram em 1932 na Universidade do Distrito Federal e em 1934 na Universidade do Estado de São Paulo. Sendo que na primeira, o curso surgiu da união da Escola de Aplicação, Escola Secundária e da Escola de Professores (substituta da Escola Normal, formadora de professores para atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) (MESQUITA e SOARES, 2006).

O Instituto de Química (IQ) da Universidade Federal de Goiás foi criado em 1997, a partir da divisão do Instituto de Química e Geociências (IQG), o qual iniciou suas atividades em 1968. Para estruturar o curso dentro da UFG foram aglutinados profissionais oriundos da Escola de Farmácia, já que ainda não tinham professores de Química suficientes para compor o quadro do curso. Os dados históricos deste curso foram pesquisados através da memória de antigos professores, pois não encontramos registros históricos sobre o curso pesquisado disponível.

O curso de Química teve seu primeiro vestibular realizado em 1979 e foi reconhecido pelo Decreto Federal Nº 415, de 06/10/83. Inicialmente, o curso funcionou em regime de créditos semestral com duração mínima, para integralização curricular, de 8 semestres e máxima de 14 semestres.

A formação do licenciado em Química correspondia a um mínimo de 202 créditos, equivalentes a 3180 horas de atividades. A partir de 1984 (Resolução 204/84), passou a ser ministrado sob regime anual com duração mínima de 5 anos, num total de 3204 horas.

Os cursos iniciavam a partir de um tronco comum e se diferenciavam a partir da 2ª série. Para os alunos ingressantes a partir de 1988, os Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Química se diferenciavam apenas a partir da quarta série (Resolução 270/87), com carga horária de 3360 e 3540 horas, respectivamente.

A partir de 1992 (Resolução 334/92), os cursos retornaram a duração de quatro anos e se diferenciavam apenas na última série, perfazendo um total de 3004 e 3396 horas, respectivamente.

Em 2002, com a aprovação do novo Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG, a UFG retorna ao regime semestral, e os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química, para os ingressantes a partir de 2004, passam a ter duração máxima para integralização curricular de 14 semestres e carga horária de 2984 e 3192 horas, respectivamente (Resolução Nº 710/05-CEPEC), incluindo-se às 200 horas de atividades complementares. Atualmente os alunos optam pela modalidade Licenciatura ou Bacharelado já a partir do vestibular.

Para estruturar o curso de Química, em sua primeira versão, dentro da UFG foram aglutinados profissionais oriundos da Escola de Farmácia. Alguns destes personagens tiveram, segundo depoimento de professores mais experientes que ainda atuam no IQ, uma influência maior na organização e estruturação do curso.

Os professores da Escola de Farmácia compuseram principalmente a área de Química Analítica. Não é raro ouvir comentários de que este processo de estruturação trouxe ranços para o curso e que alguns deles se mantêm até hoje. Porém, o desenvolvimento de cada uma das áreas que compõe o Instituto de Química parece ter suas raízes no aglutinamento inicial dos professores e na força política e no prestígio que cada um deles carregava consigo.

As áreas existem até hoje e o crescimento e envolvimento de cada um deles com a pesquisa parece ter suas raízes na criação do Instituto de Química. A distribuição atual dos 50 professores, até o término da pesquisa, por área do conhecimento é a seguinte:

- a) Área de Química Orgânica – 9

- b) Área de Química Inorgânica – 9
- c) Área de Físico Química – 8
- d) Área de Química Analítica – 10
- e) Área de Ensino de Química – 5
- f) Área da Engenharia Química – 9

Considerando que o número de teses defendidas nos últimos anos, dentro do Programa de Pós-graduação do Departamento de Química, é um exemplo do envolvimento de cada setor com a pesquisa, buscamos os dados de 1999 a 2014 na Plataforma Lattes do CNPQ referente ao número de dissertações defendidas; e os dados de 2006 a 2014 na Plataforma Lattes do CNPQ referentes ao número de teses defendidas, orientadas por professores aglutinados em áreas. De um total de 245 teses e dissertações, a distribuição dos orientadores, pelas áreas está na Figura 1. Sendo que as dissertações iniciaram no ano de 1999 e as teses iniciaram no ano de 2006 e os dados apresentados na Figura 1 foram coletados durante o período de 1999 a 2014.

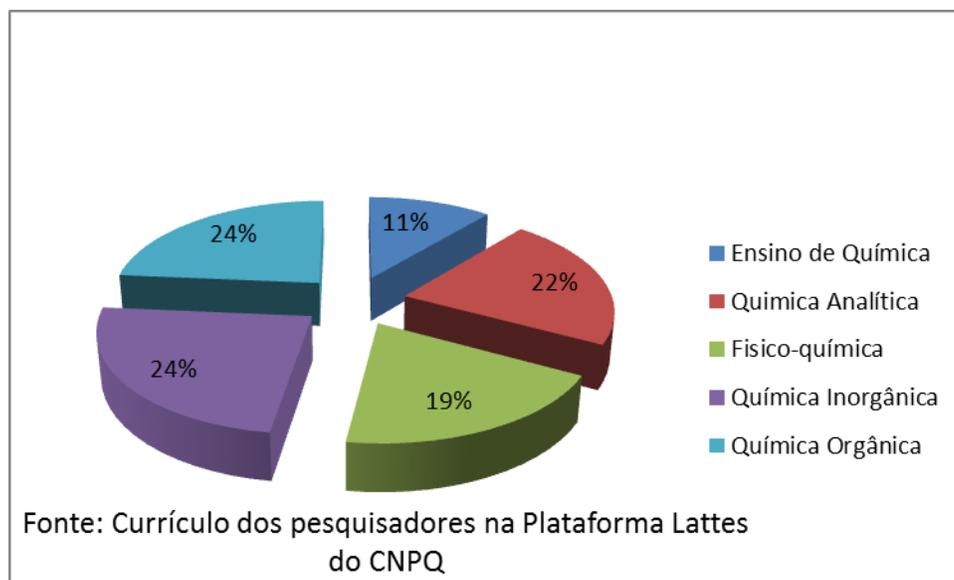


Figura 1 - Produção de teses e dissertações do Instituto de Química da UFG em Goiânia

Estes dados foram coletados através do currículo Lattes de cada professor vinculado ao Curso de Química, já que a pós-graduação não possui os mesmos reunidos em um banco.

A área de Ensino de Química é a que possui o menor número de teses e dissertações defendidas no período analisado. Isto se deve ao fato que alguns professores desta área, a partir de 2008, se vincularam ao mestrado em Educação em Ciências e Matemática, deixando de orientar no IQ/UFG.

Pensamos que foi uma estratégia dos professores para se fortalecerem ou “sobreviverem” como pesquisadores, visto que dentro da lógica produtivista as políticas públicas de fomento e incentivo à produção do conhecimento científico privilegiam, de forma hierarquizante, as pesquisas que possam servir para o capital, sob esta lógica o conhecimento mais valorizado é o das ciências exatas, mas também é uma pseudovalorização, pois é visto como mercadoria, como analisamos anteriormente. E a pesquisa qualitativa, como é o caso da pesquisa na área de ensino, é considerada “muito subjetiva” demorada e sem objetividade. Além disso, as revistas consideradas como Qualis A no IQ/UFG, são somente aquelas voltadas à área do bacharelado em Química, o que contribuiu para aumentar disputas internas. O Qualis constitui-se num sistema brasileiro de avaliação de periódicos, mantido pela CAPES. Relaciona e classifica os veículos utilizados para a divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação “*stricto sensu*” (mestrado e doutorado), quanto ao âmbito da circulação (local, nacional ou internacional) e à qualidade (A, B, C), por área de avaliação.

Pensamos que estes fatores vêm contribuindo com o acirramento da dicotomia da licenciatura com o bacharelado. Além disto, a constituição dos cursos de licenciatura e bacharelado na UFG – que não é diferente da maior parte das grandes instituições de ensino do país – teve no bacharelado a sua organização principal, tornando os cursos de licenciatura como um apêndice ao bacharelado.

Desde a sua origem o status da formação de professores foi menor quando comparado à formação de bacharéis. Sendo assim, o produtivismo acadêmico está acirrando a já histórica desvalorização da Licenciatura em Química da UFG, levando a uma clivagem dentro do IQ, com o surgimento de grupos de diferente prestígio e de rivalidades entre “docentes” e “docentes pesquisadores”. Aqui retomamos o PDI UFG (2011-2015) para destacarmos uma contradição, quando o referido documento toca

neste aspecto de integração entre os diferentes grupos de pesquisadores da Universidade. Porque ele discute sobre o trabalho conjunto entre os diferentes grupos de pesquisadores, mas ao mesmo tempo incentiva a necessidade do produtivismo para conseguir financiamentos via editais CAPES o que na verdade acaba gerando competitividade entre os mesmos e não integração. Em relação aos professores, esta ação é um dos principais dispositivos utilizados para conformá-los, ao mesmo tempo em que a quantidade de trabalho aumenta, está alicerçado na ideia de que os professores devem ser "mais produtivos", correspondendo a "produção" à quantidade de "produtos" declarados, que além das aulas, incluem orientações, publicações, projetos, patentes, apresentações e participações em eventos dentre outros.

Outro aspecto importante ao analisarmos a produção no IQ UFG é o aumento na quantidade de patentes pelo instituto, Figura 2.

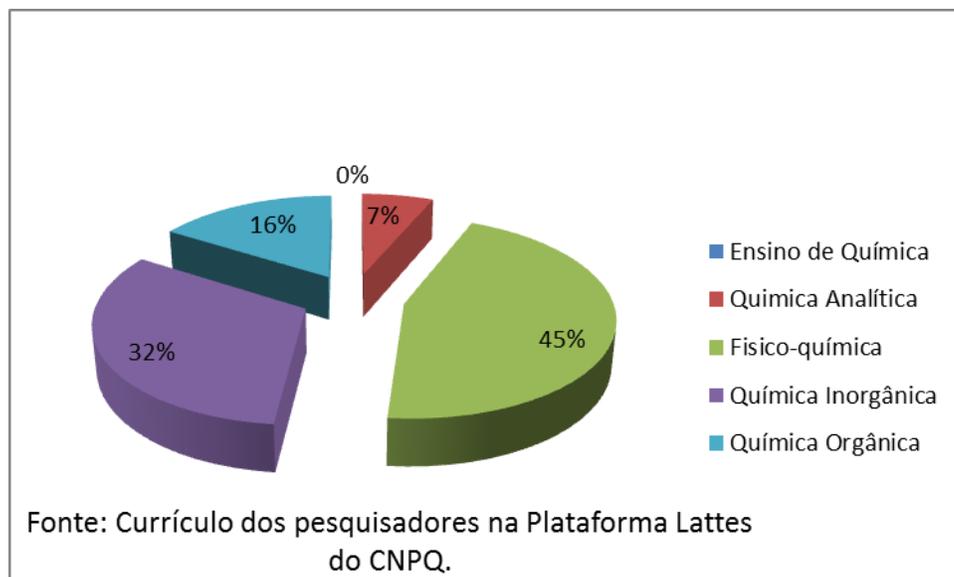


Figura 2 - Produção de patentes do Instituto de Química da UFG em Goiânia

Aqui fica evidente como IQ UFG numa corrida pela própria "sobrevivência", luta entre seus pares pelos poucos recursos oferecidos, via editais, à pesquisa. Pensamos que há um direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, presente nestes editais dos órgãos (públicos) de fomento à produção científica, onde dois tipos merecem citação e análise. Primeiramente, têm-se os editais "universais" que se propõem a oferecer recursos para suprir os meios de produção

acadêmicos (livros, laboratórios, computadores, equipamentos, material de consumo, bolsas etc.) que os cortes orçamentários deixaram de oferecer. Obviamente, que os recursos não são suficientes para todos, os pares devem competir por eles, ganhando os mais produtivos.

Mas, também há os editais que convertem seus recursos para pesquisas e estudos que aparelhem e potencializem a capacidade de reprodução do capital, numa clara adesão à razão instrumental. Este edital é muito disputado nos institutos ligados a áreas de ciências exatas e engenharias. Neste caso, têm-se editais públicos e/ou associados a empresas. Eles são os mais vultosos, destinam-se às investigações com resultados imediatos que conduzam a mais eficaz aplicação com vistas ao fortalecimento do capital nacional industrial e agropecuário exportador, investimento que privilegia, assim, o bacharelado em detrimento da licenciatura (SGUISSARDI, SILVA Jr., 2009b).

Este fator dentro do IQ está contribuindo para os professores se identificarem como empresários de suas pesquisas e não como professores e classe trabalhadora. Isso fica evidente, principalmente, entre os professores mais jovens do instituto, que dedicam muito tempo “correndo” atrás de financiamentos e publicação de artigos para se firmarem na área da qual fazem parte e dentro do instituto como pesquisadores. Alguns professores mais experientes dentro do instituto abandonaram o programa de pós-graduação, por não suportarem a pressão por produção. Aqui é importante retomarmos autores do primeiro capítulo, como Antunes (2000) para entendermos que isso tudo está em contexto com as alterações ocorridas nas relações econômicas de produção, quanto no âmbito da sociabilidade, da ideologia e da política que repercutiram na organização coletiva dos trabalhadores. E consolidou o culto a um ideário fragmentador, exacerbando o individualismo e negando as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social.

Retomando a questão dos editais, nos dois casos, a lógica do financiamento transforma o docente pesquisador num empreendedor e o leva a adequar a sua criação intelectual aos editais, a um determinado valor mensurado de uma forma determinada, conforma o seu labor a padrões possíveis, restringindo os temas e metodologias a

serem adotadas. Essas acomodações podem ser mais ou menos distantes das expectativas originais do pesquisador, mas certamente exigirá uma intensificação considerável do seu trabalho (LEHER; LOPES, 2008) e alta dose de espírito competitivo. Assim, na cultura acadêmica mercantilizada, entre os novos atributos valorizados, destacam-se "o empreendedorismo, a gana de captar recursos custe-o-que-custar, inclusive em detrimento da própria capacidade crítica" e refletindo com os autores perde-se também responsabilidade social e ética com o conhecimento produzido! (LEHER; LOPES, 2008, p. 87)

As mudanças sociais, políticas e econômicas que engendram o atual modelo de educação superior, delineadas anteriormente, vêm redimensionando a formação de professores e estão repercutindo direta e concretamente na concepção curricular do ensino superior. Cada vez mais se percebe a importância do planejamento do currículo, pois as grandes questões que norteiam a função social do ensino superior, em algum momento, tornar-se-ão componentes curriculares.

Daí a importância de se compreender o(s) significado(s) do currículo, uma vez que este será o definidor e organizador de conhecimentos e práticas que refletem uma concepção e um ideal de educação e que serão apropriados pelos graduandos, futuros professores.

2.1.1 A MATRIZ CURRICULAR DA LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFG

Desde a criação do curso, em 1979, o mesmo era oferecido na modalidade de Bacharelado Licenciatura em ciências e o currículo foi sendo "montado" à medida que o curso se desenvolvia. Inicialmente, o curso funcionou em regime de créditos semestral com duração mínima, para integralização curricular, de 8 semestres e máxima de 14 semestres.

A formação do licenciado em Química correspondia a um mínimo de 202 créditos, equivalentes a 3180 horas de atividades. A partir de 1984 (Resolução 204/84), Apêndice A, passou a ser ministrado sob-regime anual com duração mínima de 5 anos, num total de 3204 horas.

Os cursos iniciavam a partir de um tronco comum e se diferenciavam a partir da 2ª série. Para os alunos ingressantes a partir de 1988, os Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Química se diferenciavam apenas a partir da quarta série (Resolução 270/87), Apêndice B, com carga horária de 3360 e 3540 horas, respectivamente.

A partir de 1992 (Resolução 334/92), Apêndice C, os cursos retornaram a duração de 4 anos e se diferenciavam apenas na última série, perfazendo um total de 3004 e 3396 horas, respectivamente.

Tanto o currículo de 1988 quanto o de 1992 estavam baseados no que ficou conhecido por modelo “3+1”. Em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos.

Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. O modelo de formação fundado na racionalidade técnica pressupõe a superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos e provoca: a divisão do trabalho em diferentes níveis, estabelecendo relações de subordinação; o exercício de um trabalho individual que gera o isolamento do profissional; a aceitação de metas e objetivos externos, considerados neutros. Transformada numa atividade técnica e instrumental – porque decorrente da aplicação do conhecimento sistemático e normativo. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse professor, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação (CONTRERAS, 2002).

Sendo assim a concepção de professor presente no modelo curricular do curso de Química de 1988 a 1992 era o de transmissor de conhecimentos e os alunos são vistos como meros receptores. Este tipo de formação, baseada na racionalidade técnica, contribuiu para aumentar a dicotomia entre licenciatura e bacharelado, já que nesta relação se acha implícita uma postura de domínio, de apropriação dos que detém o poder das ideias em relação aos “práticos”. O enorme abismo que separa as

disciplinas ditas pedagógicas (consideradas práticas) daquelas referentes aos conteúdos específicos (as teóricas) privilegia uma formação inicial do professor, ainda mais, fragmentada e simplificada. A educação neste contexto funciona como uma ciência aplicada e neutra. Logo, o papel da teoria seria iluminar o pensamento dos professores, o que contribui para a separação teoria/prática. De acordo com essa visão, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência.

Esta proposta, baseada na racionalidade técnica e que foi a base curricular de praticamente todos os cursos de licenciaturas no país, demonstra uma descaracterização do projeto de formação de professores, na medida em que prioriza os saberes disciplinares e atribui toda a identidade do curso ao desenvolvimento dos conteúdos específicos.

Pensamos ser importante contextualizar o fato de que a racionalidade técnica se constituiu amparada nos moldes de racionalização do trabalho pautado no modelo de produção taylorista/fordista, conforme discutimos no capítulo anterior. O tecnicismo foi oficializado no Brasil pela Lei 5.692/71. A nova tendência educacional imposta partia do princípio de que a melhor maneira para se adaptar o sujeito à sociedade industrial, seria transmitir a estas informações, que posteriormente deveriam ser devolvidas pelos mesmos em forma de respostas esperadas. Coube aos especialistas em educação formular programas e planejamentos de ensino (livros de didáticos), capazes de provocar respostas adequadas, e aos professores aplicá-los, objetivando beneficiar a economia nacional preparando para o país os profissionais que necessitava suficientemente qualificados (KUENZER, 2007).

Em 2002, com a aprovação do novo Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG, a UFG retorna ao regime semestral, e os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química, para os ingressantes a partir de 2004, passam a ter duração máxima para integralização curricular de 14 semestres e carga horária de 2984 e 3192 horas, respectivamente (Resolução Nº 710/05-CEPEC), incluindo-se as 200 horas de atividades complementares.

A proposta curricular de 1992 durou até 2004 quando foi novamente reformulado em 2009, que foi analisada por nós. Em 2015 o PPC passou novamente por reformulações.

Antes de analisarmos a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Química, propriamente dita, pensamos ser importante “não perder de vista” o contexto engendrado a partir das transformações ocorridas desde a década de 1990 (analisadas no primeiro capítulo) na economia e na produção, cujas principais características são a acumulação flexível (economia de mercado) e a flexibilização do trabalho (CATANI; OLIVEIRA e DOURADO, 2001). A formação para o trabalho, até então entendida como a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos específicos e técnicos, é substituída pela construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer que, supostamente, permitem ao trabalhador resolver rapidamente os problemas da prática cotidiana e adaptar-se a um universo produtivo que muda rápida e constantemente. O capital necessita de um trabalhador novo para responder a estas novas demandas do mundo do trabalho.

Tratando-se especificamente da formação docente assiste-se a uma reforma dos cursos de Licenciatura, vinculada às amplas reformas educacionais em curso, que trazem para o trabalho do professor as novas características do trabalho em geral apontadas acima. As mudanças que tem ocorrido nos cursos de Licenciatura evidenciam uma alteração na concepção de formação de professores, com maior evidência para uma visão pragmatista, numa espécie de retorno ao tecnicismo em educação, configurado sob novas formas de realização do trabalho que, no momento atual, são mais cognitivas e virtuais (substituição da mecânica pela eletrônica) do que operacionais.

Tais concepções irão afetar diretamente todos os níveis de educação formal, pois na medida em que se faz necessário um novo tipo de trabalhador, se necessita de um novo tipo de escola e de ensino e, conseqüentemente, de uma nova formação para os professores. Organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO) entre outros, realizam estudos e pesquisas e lançam diagnósticos, previsões e propostas de reorganização da Educação Básica e da formação de professores nos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, que aderiu prontamente às propostas. Configura-se no país um quadro que irá embasar grandes decisões políticas e que pode ser resumido, conforme Kuenzer (1998, p. 09), nos seguintes itens:

(...) substituição do conceito de universalidade pelo de equidade; diferenciação do modelo tradicional de universidade, criando os institutos profissionais para ofertar cursos pós médios ou de capacitação, desde que mais curtos e com custo mais baixo; fomento à oferta privada de cursos pós-médios, cursos profissionais de curta duração e licenciaturas; redefinição da função do Estado relativa ao financiamento da educação, diminuindo sua presença nos níveis superior e médio e priorizando o ensino fundamental; estímulo às iniciativas públicas e privadas a oferecer cursos mais “adequados e eficientes” para atender às demandas do mercado de trabalho, o que significa dizer de duração mais curta e mais baratos.

Neste contexto, a questão da formação de professores, principais agentes de operacionalização da nova agenda educacional, será objeto de atenção tanto do ponto de vista epistemológico quanto político. Os organismos internacionais já citados apresentam uma concepção de formação de professores como uma capacitação que deverá se realizar, preferencialmente, em serviço, com o mínimo de intervenções externas. Mas esta “atenção” será no sentido de “esvaziar” o conhecimento dos professores, simplificando sua formação inicial (política/ pedagógica) e precarizando seu local de trabalho para melhor controle dos mesmos.

Em contraposição defendemos que a formação inicial deverá, sim, ter uma relação orgânica com o futuro local de trabalho. Mas isso implica assumir uma postura em relação à produção do conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, o que não se reduz à mera justaposição da teoria e da prática em uma matriz curricular, teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica novas formas de organização de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa nova forma de articulação teoria e prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias de ensino de conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação do profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase

na pesquisa como meio de produção do conhecimento e intervenção na prática social, ou seja a pesquisa entendida como práxis.

Altmann (2002) observa que obviamente a escola é também local de formação inicial e continuada, mas não pode se tornar preferencial, como supõe as propostas. Situando o local de trabalho como lugar preferencial da formação se desconsidera as principais características do trabalho docente, sua complexidade e sua importante função social de formação para a humanização e a crítica que exigem, também, sólida formação teórica. É relançada em novas bases a já disseminada ideia sobre o trabalho do professor, muito presente no imaginário social, de que não é necessário possuir conhecimentos e habilidades técnicas específicas para ser professor da Educação Básica, justificando-se a partir daí, também, as precárias condições de trabalho e os baixos salários.

Consolida-se uma concepção de formação docente na/para a prática, entendendo-se que a competência prática do professor é um conjunto de capacidades que lhe permitam resolver rapidamente problemas concretos e imediatos do cotidiano escolar, dentro do contexto de precarização material e intelectual presente nas escolas. Tais concepções estão sendo difundidas principalmente no Brasil a partir do final do século XX e início do século XXI, em nossa reflexão, estão calcadas pelo viés da “epistemologia da prática”. Indicam, ainda, que a supervalorização dispensada à formação do professor por meio de vieses que enaltecem o cotidiano em-si, a prática imediata, a prática reflexiva e espontaneísta fazem acompanhar, contraditoriamente, uma formação fragmentada, emergencial, instrumental, utilitarista e esvaziada de conteúdos teóricos e críticos. Esta formação recorrente das exigências do sistema capitalista e de determinações políticas baseia-se no âmbito da instrumentalização escolar. Isto preocupa, sobretudo pelo fato do empobrecimento que vem causando no campo educacional, com uma visível perda na qualidade do desenvolvimento intelectual do professor e no processo de formação do próprio ser humano de maneira geral. Moraes (2004) formula a tese de que são propostas de formação de professores que advogam sua competência para responder às questões – e apenas essas – de suas tarefas cotidianas. Para esses profissionais uma formação aligeirada basta.

A formação em nível superior é imediatamente associada à ideia de aprendizagem de teorias que não conseguem explicar a realidade escolar, daí a necessidade de se reformar os currículos dos cursos de Licenciatura, dando-lhes um sentido mais prático, o que irá aprofundar ainda mais a distância entre teoria e prática nestes cursos. A falta de uma sólida formação teórica para que se possa compreender a realidade educacional quase sempre leva os professores à repetição de modelos e à dependência de pacotes educacionais, já que não possuem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho. Assim, uma nova política para a formação de professores é proposta, buscando resolver de um só golpe as questões que envolvem uma totalidade tão complexa.

Sendo assim se institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior são estabelecidas a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 9, de 08 de maio de 2001, que apresenta a proposta de formação consubstanciada na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; e a Resolução CNE/CP nº 2, de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, são importantes marcos que irão enquadrar a formação de professores nesta perspectiva política.

Conforme disposto no artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 1/2002, tais diretrizes “(...) constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”. Os artigos 3º e 4º dessa resolução sugerem o que se espera de uma proposta curricular para formação de professores:

Art. 3º. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I) a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: [...]; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Art. 4º. Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I) considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II) adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da escola de formação.

É importante esclarecer alguns conceitos presentes nestas resoluções, que convergem para a formação deste *ethos* pragmático que nelas se observa. Neste sentido, dois se destacam como núcleos dessa formação: a simetria invertida e a competência. O conceito de simetria invertida é apresentado e explicitado na Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica (MEC, 2002) e estabelece que “A preparação do professor tem uma peculiaridade muito especial: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência absoluta entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional” (MEC, 2002, p. 30). A perspectiva de simetria invertida adotada pelo documento tem seu pressuposto epistemológico na obra de Donald Schön (1992). O que ficou conhecido como a epistemologia da prática. Está foi proposta por Schön fundamentado nas ideias de Dewey¹⁸, cujo fundamento pedagógico defende a formação do futuro profissional com um forte componente de reflexão a partir de situações práticas.

Na primeira obra (1992) o autor questiona a estrutura epistemológica da pesquisa universitária, que toma a racionalidade técnica como paradigma, cujo teor define a competência profissional como sendo a aplicação, na prática, dos conhecimentos gerados na academia e propõe uma nova epistemologia: a da prática, centrada no saber profissional, tendo a reflexão na ação como ponto de partida para responder a conflitos e situações de incerteza no cotidiano profissional. Ele não falou especificamente sobre a formação de professores, mas suas ideias foram bases para construção de documentos que fundamentam as políticas de educação no Brasil.

Tendo como referência a epistemologia da prática, Schön (2000) propõe a formação do *practicum* reflexivo, cujo desenvolvimento do conhecimento profissional baseia-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática. A designação “professional artistry” é usada pelo autor quando ele se refere às

¹⁸ Pelo currículo de Schön, sua tese de doutorado e o conjunto de suas obras, pode-se ler a influência de Jonh Dewey

competências que os profissionais revelam em situações caracterizadas, como incertezas e de conflito, muitas vezes por serem únicas, incertas e de conflito. O conhecimento que emerge nessas situações de modo espontâneo e que não pode ser explicitado verbalmente pode ser descrito, em alguns casos, por observação e reflexão sobre as ações. As descrições são diversas e dependem das linguagens e das propostas, podem se referir a sequências de operações, procedimentos executados, pistas observadas, regras seguidas, valores, estratégias e princípios que constituem verdadeiras “teorias de ação” (SCHÖN, 2000).

Sendo assim, o conceito, de simetria invertida, evoca princípios básicos e elementares da formação de professores, como antecipar, planejar, observar, analisar e participar de situações próprias da docência em sala de aula e do trabalho pedagógico na escola. Por outro lado, a insistência no termo na Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica (MEC, 2002), parece ter como pressuposto a intenção de submeter à essa concepção de formação as instituições formadoras, sua organização e a organização de seus cursos, projetos pedagógicos e currículos.

Portanto os documentos expressam a ideia de que a grande tarefa do curso de formação é levar o professor/futuro professor da Educação Básica a dominar os conteúdos específicos de suas ciências e a repassá-los com competência aos alunos, garantindo que estes “aprendam a aprender”. Basicamente se propõe que haja uma apropriação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) por parte do professor, como garantia da aprendizagem dos alunos. Associada à ideia de simetria invertida, a concepção de competência que subjaz às diretrizes é a competência técnica, desvinculada das dimensões científica, estética e política, dimensões que, aliadas à dimensão técnica, dão sentido e coerência à ideia de competência (RIOS, 1997).

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem em situação e, portanto, não podem ser apreendidas apenas pela comunicação de ideias. Para construí-las as ações mentais não são suficientes – ainda que sejam essenciais. Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho; é fundamental que saiba fazê-lo (Parecer CNE/CP nº 9, p. 35).

Uma análise cuidadosa da concepção de competência das diretrizes leva ao entendimento desta como uma concepção de saber fazer aquilo que é próprio das situações e experiências vividas em sala de aula. A competência é entendida como

uma forma de atuação, daí a facilidade com que foi assumido tal discurso: o professor competente é aquele capaz de encontrar uma solução rápida para cada problema imediato da sala de aula, através da reflexão sobre tais problemas. Contudo, por advir da experiência imediata, essa reflexão oriunda do senso comum só é capaz de apreender parte do fenômeno, não revelando toda a sua realidade. Isso se dá por um limite histórico, cuja forma de produção capitalista precisa velar a realidade, não demonstrando as contradições que marcam a exploração humana, necessitando da ideologia para se reproduzir e manter, onde

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência, e, ao mesmo tempo a esconde (...) o todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião, na representação e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. (KOSIK, 1976, p. 15)

Assim, o que se tem com base na experiência do e no cotidiano são representações da realidade que não revelam seu caráter e nem suas contradições. Por meio dessas representações se toma consciência do ser social, sob aspectos isolados, portanto naturalizados, que impossibilitam ao homem conhecer e revelar a realidade.

É verdade que a realidade é captada pelos sentidos, pela experiência, mas não se pode esquecer que os sentidos são eles próprios uma construção e um produto histórico social. O homem, nesse raciocínio, é aquilo que o seu mundo é (KOSIK, 1976, p. 85). Portanto a verdade concebida na nossa experiência nem sempre corresponde ao processo real, porque

O indivíduo pode ser a tal ponto absorvido pela objetividade, pelo mundo da manipulação da fadiga, que o seu sujeito se perde nessa mesma objetividade e assim a objetividade se apresenta como real, ainda que mistificado, sendo que a familiaridade é um obstáculo ao conhecimento [...] porque se perde no mundo manipulável. (KOSIK, 1976, p. 86-87)

Assim, refletir, conhecer a realidade, não é um movimento simples de “pensar” nos problemas cotidianos, mas um devir histórico, possibilitado por pertencer a uma classe, e que só pode ser construído por

Um “conhecer-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário, deve-se fazer, inicialmente este inventário. (GRAMSCI, 1995, p. 12)

A reflexão, portanto, é um movimento de compreender a dialética da realidade por meio de suas contradições, possibilitado pela totalidade do objeto, em que o “conhecimento é corretamente caracterizado como superação da natureza, como a atividade ou o esforço supremo” (KOSIK, 1976, p. 28), em que o concreto se torna compreensível pela mediação do abstrato¹⁹. Portanto refletir com foco em aspectos imediatos e voltados para a especificidade da prática pedagógica é manter a realidade como está, sem compreender seus movimentos ou revelá-la. Identificar teoria e prática nessa relação é querer construir sobre uma determinada prática ou teoria que a justifique, num aspecto restrito de saber-fazer.

Por isso, no nosso entendimento, a ação realmente competente do professor é práxis, está relacionada à possibilidade de um movimento para ir além das aparências para que se possa realmente conhecer a prática e voltar a ela para transformá-la. Em um movimento que vai da ação pedagógica para a teoria e que volta para a prática no sentido de transformar a realidade. Para Vázquez (2007), a práxis é atividade humana consciente que faz e refaz coisas, que transmuta uma matéria ou uma situação, é “(...) o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito ativo (agente) modifica uma matéria prima dada” (p. 245). Daí que, para compreender qualquer ação humana, é necessário conhecer a história e o contexto onde esta se realiza, pois a práxis é ao mesmo tempo subjetiva e coletiva, porta organicamente conhecimentos teóricos e práticos.

No Parecer CNE/CP nº 9/2001, a superação da dicotomia teoria-prática é substituída pela ideia de articulação entre teoria e prática, dois campos distintos do conhecimento que ocupam tempos e espaços diferentes. No referido documento da reforma da formação de professores há uma clara indicação de que a teoria deve se subordinar e se validar pela prática, logo a dicotomia teoria-prática permanece na essência. Pois esta articulação é mediada pela noção de competência, a articulação entre teoria e prática é compreendida como a contextualização dos conhecimentos especializados de tal modo que possa promover uma permanente construção de

¹⁹ Ver Marx, O Capital, Posfácio à 2ª edição (1983).

significados desses conhecimentos com referência à sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para análise e compreensão de fatos da vida real, à sua utilidade.

A instituição deve providenciar momentos para esta articulação no currículo, que o documento consubstancia como componente curricular; e desta forma o aluno pode conhecer a prática, como se fosse possível estabelecer dia e horário para sair da teoria (instituição) e entrar na prática (escola de Educação Básica). A concepção de formação expressa pelos três documentos citados são assim sintetizados por Brzezinski (2008):

Uma visão predominantemente técnica e prescritiva de formação de professores que se detém muito mais no desenvolvimento de competências, sobrepondo o saber fazer ao conhecer. Dessa ênfase nas competências, como princípio norteador e nuclear para todos os cursos de formação de professores, resulta um perfil docente centrado na aquisição de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em uma formação prática e simplista (p. 184).

O mesmo se dá com concepção de formação baseada no pressuposto da simetria invertida, que é também, segundo as diretrizes, uma forma de garantir a necessária articulação entre a teoria e a prática, partindo da ideia de que “(...) é necessário que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (CNE/CP nº 9/2001, p. 29).

As concepções de simetria invertida e de competência que são apresentadas como pressupostos básicos da concepção de formação de professores expressa nas diretrizes simplificam e estreitam a formação. A busca de coerência entre o que se discute nos cursos de formação e a escola passa, também, pelo movimento de trazer para a formação inicial a discussão das necessidades reais e imediatas da Educação Básica, mas não é apenas isso e nem se pode pretender que realizar esta discussão irá imediatamente resolver problemas históricos. A compreensão de que a relação teoria e prática se dá na busca de repostas úteis para o imediato, elimina a possibilidade de compreender e realizar o processo educativo como práxis. Além disto, A formação docente referendada pelo conceito de competência subtrai da educação, como processo formativo, sua “face” humanizada e a sua possibilidade emancipadora, uma vez que a apropriação apressada e irrestrita desse conceito para a formação de

professores minimiza-o a práticas voltadas para uma formação restrita, centrada apenas no fazer pelo fazer.

Finalmente, é importante mencionar duas questões atuais, trata-se da reestruturação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, e do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina as ações da “Nova CAPES”.

A Nova Capes será a grande agência reguladora da educação e da formação. A ampliação das funções dessa Coordenação, que atuava exclusivamente com a formação em nível de pós-graduação *stricto-sensu*, estabelecendo os critérios para o funcionamento da mesma e atuando dentro de uma lógica altamente produtivista, cuja avaliação incide grandemente sobre os docentes, agora vai levar essa experiência para a educação básica, em relação à formação inicial e continuada.

Em uma fala do Ministro da Educação na própria Coordenação (CAPES, 2007) a nova estruturação do órgão ficou bem evidenciada. Para o Ministro "A formação deve ser aliada à avaliação e ao financiamento como o tripé que sustentará o sistema" [nacional de formação de professores]. Na mesma ocasião foi anunciada a incorporação da Universidade Aberta do Brasil a esse órgão, para, segundo a nota, “ajudar a formar 50% dos professores da educação básica que não têm diploma de curso superior”. O Ministro anunciou que tanto a formação inicial quanto a formação continuada poderão ser feitas nessa modalidade, à distância.

À semelhança de outros países, o Brasil também está sofrendo de uma penúria de professores para o ensino médio. O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2007) fez um estudo e com base nos dados preocupantes da falta de professores em todas as disciplinas, mas, sobretudo naquelas referentes às ciências exatas, biológicas e naturais (Física, Química, Matemática e Biologia) fez algumas recomendações. Após as considerações iniciais, o Conselho propôs soluções em nível estrutural e emergencial, tais como formação por meio de licenciaturas polivalentes, estabelecimento de critério de qualidade na formação de professores por educação a distância (o que já evidencia a ausência do mesmo).

Outras medidas propostas pelo CNE (2007) ditas emergenciais são ainda mais preocupantes: contratação de profissionais liberais, aproveitamento de alunos de licenciaturas, incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores, incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente, contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas, uso complementar das teles - salas. O modelo de formação de professores que está colocado, cuja concepção é a de uma formação na/para a prática em bases pragmatistas e neotecnicistas, implicará num modelo de currículo para os cursos de formação, que por sua vez deverá ser dinâmico, flexível, aberto, polivalente e capaz de catalisar o mundo da prática ao mesmo tempo em que a ele se adapta. Além disso, a presença controladora e reguladora do Estado se dá por meio de um grande número de avaliações sistêmicas e sistemáticas, que determinam de antemão quais competências e habilidades deverão ser formadas no professor, vinculando, sem quaisquer outras mediações, as competências construídas no percurso da formação do professor ao desempenho final do aluno.

É importante ressaltar que há projetos educativos antagônicos, no bojo das relações sociais e produtivas não há um projeto único, ou neutro, de formação de professores, independentemente do nível, da etapa ou da modalidade de educação que esteja sendo analisada. Talvez seja este o primeiro desafio a enfrentar: superar a falsa consciência da suposta neutralidade das políticas e propostas de formação, aliás, esta é uma ideologia muito presente nas formulações de documentos envolvendo os cursos de formação de professores de modo geral e especificamente o de Licenciatura em Química da UFG. Mesmo considerando que o espaço da formulação e implementação de políticas é um campo de disputas de valores, de concepções e de compromissos de classe.

Sob esta premissa da não neutralidade das políticas e dos projetos implementados a partir delas é que procuramos entender a proposta de formação de professores instaurada no país a partir da LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que orientou as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 e as Diretrizes Nacionais específicas aos cursos, promoveram um processo de elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura e suas respectivas matrizes

curriculares. É com este olhar que iremos analisar a última proposta curricular do Curso de Licenciatura em Química da UFG.

Em 2002, com a aprovação do novo Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG, a UFG retorna ao regime semestral, e os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química, para os ingressantes a partir de 2004, passam a ter duração máxima para integralização curricular de 14 semestres e carga horária de 2984 e 3192 horas, respectivamente (Resolução nº 710/05-CEPEC), Apêndice D, incluindo-se as 200 horas de atividades complementares.

O currículo do curso de Licenciatura em Química da UFG em sua singularidade se articula à universalidade, é o resultado de mudanças ocorridas no âmbito da educação superior e da formação de professores em decorrência do amplo processo de reformas educacionais desencadeado no país a partir dos anos 1990 e é, também, uma síntese das necessidades educacionais que o pensamento político propõe para o ensino superior no estado.

A necessidade de uma formação flexível em bases cognitivo-abstratas para o trabalho/emprego, e as propostas educacionais veiculadas pelo governo federal na esteira dos organismos e agências internacionais, formam o pano de fundo complexo que foi desvelado até aqui, mas sem o qual não se poderia compreender este currículo.

No momento atual há diferentes concepções de formação de professores que tomam como temas fundamentais os conhecimentos, saberes, competências e experiências; a constituição da identidade profissional e da profissionalização; a constituição da profissionalização e da articulação entre teoria e prática; a reflexão sobre a prática pedagógica e a necessidade de se formar na e para a pesquisa. Daí a necessidade de discutir o currículo, pois nele todas estas dimensões formativas se articulam, ao mesmo tempo em que se tem uma realidade composta pelas difíceis condições de trabalho da maioria do professorado brasileiro: más condições de trabalho, salários pouco atraentes, jornada de trabalho excessiva e pressão pela busca individual da formação continuada, entre outras questões.

Após quase dois anos de discussões, embates epistemológicos e disputas internas o currículo, materializado no projeto pedagógico de curso (PPC) foi definido

pela comissão com um princípio geral: a formação pela pesquisa. Este está organizado por um Núcleo Comum de disciplinas de formação básica que contemplam os conteúdos mínimos necessários em que se apoia a Ciência Química para a formação do profissional. E Núcleos Específicos que serão desenvolvidos ao longo dos cursos. Além desses núcleos, há disciplinas de Núcleo Livre.

Numa tentativa de compreender os conceitos que fundamentam a proposta, iniciamos a discussão pelo princípio geral de formação, a compreensão da formação pela pesquisa. Em relação a este princípio, a formação pela pesquisa, não ficam claros quais os referenciais epistemológicos que sustentam a concepção de pesquisa, no documento, inclusive este aspecto foi evidenciado por Mesquita (2010) em pesquisa anterior que discute o PPP (projeto político pedagógico) do curso de Química Licenciatura UFG. Mas inferimos que seja uma concepção próxima da epistemologia da prática, discutida anteriormente, como se pode observar pela análise do trecho a seguir.

Neste sentido, os componentes curriculares convergem para um enfoque mais investigativo, procurando definir um equilíbrio entre atividades teóricas e práticas com o objetivo do desenvolvimento crítico-reflexivo dos estudantes. Além disso, os períodos letivos e os conteúdos curriculares foram organizados de forma a se adequarem às características do Novo Regulamento Geral de Cursos da UFG, aos interesses e capacidades dos estudantes, bem como contemplar as características regionais (REFORMULAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2009, p.17).

É importante destacar que também esta tese, da formação pela pesquisa, tem íntima relação com as mudanças educacionais provocadas pela reestruturação produtiva necessária à sociedade globalizada, da tecnologia, do consumo e do trabalho flexível, bem como a incidência dos organismos internacionais, que irão delinear o sentido das reformas curriculares na Educação Básica e no Ensino Superior, como já discutimos anteriormente. O movimento da formação pela pesquisa é eivado de diversas concepções que deram origem a novas denominações: professor reflexivo, professor crítico-reflexivo, professor pesquisador, professor investigador...

Essas diversas denominações ensejam diferentes pontos de vista, no entanto, possuem uma matriz original comum que no nosso entendimento se coaduna e reafirma a formação em bases pragmatistas e neotecnicistas. É necessário, portanto, fazer uma crítica sobre o tipo de pesquisa que se propõe como princípio formativo, bem como

expor uma concepção de formação pela pesquisa coerente com a concepção de formação defendida.

Silva (2008) coloca que as propostas agrupadas sob o nome de professor pesquisador/reflexivo podem ser consideradas uma tendência na formação docente que vêm se tornando hegemônica, têm como principais autores Carr e Kemmis (1988), Stenhouse (1998), Elliot (1990), Schön (1992) e Zeichner (1993). O autor Schön que apesar de não falar especificamente sobre a formação do professor, como os demais, fundamentou epistemologicamente as ideias deles. Para estes autores a pesquisa é vista como uma atitude investigativa definida a partir da epistemologia da prática e da formação na ação. Defendem a investigação do professor na perspectiva da pesquisa-ação; partem de um primeiro suporte que é a chamada atitude investigativa, que inclui a predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática, ou seja, a disposição questionante e a manutenção do estado de dúvida. Essa atitude investigativa tanto é emotiva como cognitiva, sustentada por uma curiosidade, uma abertura para explorar diferentes fenômenos observados na sala de aula. É essa curiosidade que motiva o professor a agir como investigador.

Seguindo esse raciocínio, a investigação do professor distingue-se da investigação acadêmica por diferentes motivos. Em primeiro lugar porque as suas descobertas são imediatamente traduzidas na prática, no âmbito do mesmo contexto em que a investigação se realizou; portanto essa investigação emerge da prática e visa à prática. Em segundo, porque, ao se desenvolver no âmbito do trabalho do professor, desvincula-se da pesquisa da análise social mais ampla e do conhecimento científico acadêmico. Em terceiro, ao restringir a produção de conhecimentos ao conhecimento pedagógico não crítico, recusa-se a totalidade explicativa e se filia a uma concepção em que o senso comum é emancipatório, pois sustenta que a ação do professor produz saberes que nada ficariam devendo aos conhecimentos obtidos por meio da pesquisa acadêmica.

Assim, segundo autores que sustentam esta tese,

A prática do professor é resultado de outra teoria, quer seja ela reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida em que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais com a diferença entre suas expectativas e os resultados. Na minha opinião, a teoria pessoal de um

professor a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado, é tanto teoria como as grandes teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a avaliação de objetivos educacionais. (ZEICHNER, 1993, p.21).

É, portanto, uma “pesquisa voltada para a ação do professor e único capaz de examinar sua prática” (ZEICHNER; LISTON, 1998 apud GERALDI, FIORENTINI; PEREIRA, 1998, p. 252-253). Só o detentor da prática, no caso o professor, está em condições de refletir sobre ela, constituindo uma ciência da prática, para dar respostas, que precisam ser imediatas. Nas investigações, essa ação produz saberes na reflexão que ocorre antes, durante e depois da ação do professor.

Os professores formadores do curso pesquisado, em um artigo de 2012, assim problematizaram sobre a proposta curricular, de formação pela pesquisa, que estamos analisando,

Nesse aspecto, desde 2004, a área de ensino de Química do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás tem a proposta de formação de seus licenciandos por meio da pesquisa. Os estágios são utilizados como meio de inserção do licenciando no ambiente da escola, mas também como lócus da pesquisa acadêmica na área. Assim, de sua ação na escola e no estágio surgem situações e problemas que podem ser objeto de pesquisa que estudem, discutam e proponham respostas aos vários aspectos que perpassam a docência em nível médio de ensino (SOARES et al, 2012)

Vamos mais além. Defendemos uma racionalidade crítica, que segundo Zeichner objetiva valorizar a reflexão como uma prática social, na qual o profissional professor, ao socializar suas experiências, contribui para si e para o outro na aprendizagem do que é ser professor e o impulsiona a enfrentar os desafios e limites de ser e estar na profissão (SOARES et al, 2012)

Pensamos que nessa forma de investigar a realidade, descrita pelos autores acima, a primazia é do sujeito sobre o objeto, e é o sujeito que conhece e cria a realidade, portanto é o sujeito que dá significado ao objeto. Rompe-se com a interação sujeito e objeto da visão dialética, bem como com sua historicidade.

Essa forma de investigação recusa a compreensão de que o senso comum, por sua condição histórica, é capaz de apreender apenas uma parte do fenômeno; afirma que esse é um tipo de conhecimento que advém da experiência e fornece a verdade. Defendemos, entretanto, que o senso comum é um saber não sistematizado, que orienta a vida cotidiana e que, portanto, é válido como formulação imediata. A ciência busca nesse saber informação para suas pesquisas e muitas vezes ele é informado pela ciência, porém há um limite histórico entre eles, pois o conhecimento sistematizado

rompe com o senso comum e avança na sistematização dele, o que é um movimento necessário, pois é a superação do senso comum que permite revelar as contradições de uma realidade e buscar a formação de uma concepção coerente e unitária de sociedade. Não defendemos a supremacia da ciência sobre o senso comum, pensamos, que ela é apenas uma forma de ver o mundo, que existe uma dialética entre conhecimento científico e senso comum.

Na ideia da prevalência da ação reflexiva e da valorização do senso comum como fonte fidedigna de conhecimento, que parece haver na proposta do professor reflexivo, está embutida a ideia de rechaçar a teoria como fonte de emancipação, de revelar a prática e, portanto, possibilitar a práxis. É importante afirmar que sem teoria não há práxis nem emancipação, o que pode ser o caminho mais difícil, mas não há outro mesmo porque “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 1976, p.13).

A pesquisa-ação nessa proposta trata a intervenção como se fosse uma categoria homogênea e a mudança, responsabilidade do professor. A pesquisa-ação é colocada como centro da solução de problemas, que são bem mais amplos, pois são históricos, políticos e sociais; parece-nos que fica no campo da retórica e da ação do professor, que pode ocorrer no voluntarismo frustrante.

Na sociedade de relações alienadas, algumas formas de pesquisa-ação e cotidianidade podem vir a ser uma ação dirigida por paradigmas que servem a determinados fins e valores. Isso acontece em decorrência do princípio que entende que o senso comum traduz a essência, e que esta pode ser captada imediatamente. Assim, as pesquisas acabam por constatar representações, tomando-as como o concreto real.

Pensamos ser necessário dar voz àqueles que fazem a educação no país e que estão atuando diretamente na formação das pessoas, ao mesmo tempo, reconhecendo, desnaturalizando e compreendendo a complexidade e as mediações que envolvem o trabalho desse profissional, possibilitando-lhe uma maior autonomia como sujeito capaz de produzir novos conhecimentos com intenção de transformação da escola e da sociedade. Pensar formação e trabalho juntos numa relação dialética, pois a formação

inicial compõe, junto com a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis de valorização profissional e constituição do ser professor. Porém, esta formação inicial é um dos aspectos da formação de professores que, certamente, não define sozinha toda complexidade que envolve a carreira do professor. A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão crítica coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.

Sabemos que, além de qualquer tipo de formação inicial ou continuada, só haverá mudanças no ensino e na sua qualidade se houver investimento nas condições de trabalho: salários e carreira, tempo coletivo para reflexão no interior da escola, e outros fatores. Para compreender e propor um projeto de formação, torna-se necessário mapear o plano de composição no qual o saber e o fazer da ação de formação se delinearam, ou seja, mapear as intensidades que podem originar um movimento de elaboração das formas teóricas. Para isso, trabalharemos com alguns princípios que entendemos serem fundantes de um projeto de formação de professores na perspectiva crítico-empoderadora, que iremos apresentar posteriormente. Portanto não é com uma formação que limita o professor a pensar e agir em seu cotidiano que a educação se transformará como um todo.

Como o sujeito irá desvelar a realidade, se o processo de alienação e reificação estão presentes? Pela práxis, perseguindo-a, pois a práxis do homem contém em si a própria realidade, e a busca da unidade não é um movimento natural, mas um esforço para, ao compreendê-la, poder transformar a realidade,

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade material contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK. 1976, p. 222).

Entendemos que a realidade é dialética e contraditória e nas atuais condições é caracterizada pela pseudoconcreticidade, onde o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde (KOSIK, 1976). Acreditamos que a pesquisa seja uma atividade que pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos,

capazes de intervenções transformadoras na realidade em que se inserem desde que se recupere o concreto pensado, síntese de múltiplas determinações, compreendendo suas mediações, não sendo a pesquisa um mergulho na e pela realidade, mas uma busca de conhecê-la e transformá-la. Há o reconhecimento da potencialidade do professor para fazer pesquisas com a mediação teórica formulada como parte indispensável do processo, o limite é a condição histórica em que ele está inserido, bem como as condições materiais para a produção de pesquisa.

Por isso, ao retomarmos a formação pela pesquisa, nuclear no currículo da Licenciatura em Química, acreditamos que inserir o graduando na realidade escolar na perspectiva da simetria invertida, o que também é importante, não pode ser confundido com pesquisa. É o ponto de partida e o ponto de chegada de um processo de pesquisa que deverá constituir o processo mais amplo de formação. Não se pode ignorar, também, que, ao trazer a formação pela pesquisa para o centro do debate sobre a formação de professores, se entra em certa contradição com o ideário de formação na/para a prática em bases pragmatistas e neotecnicistas e abre-se um espaço para se pensar na formação pela pesquisa em outras vertentes, diferente da que foi discutida nos parágrafos anteriores. Abrem-se espaços para lutamos por uma educação crítica e transformadora, reafirmamos a concepção sócio-histórica de educador (FREITAS, 1999) definida pela ANFOPE (1992, 1994, 1996, 1998, 2000, 2002, e 2004), que coloca como um de seus princípios orientadores a *unidade teoria e prática, ou articulação teoria-prática*, que implica a ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social, ou seja, defendemos a compreensão da pesquisa como uma forma de se relacionar com o conhecimento e com a realidade, entendida como ciência.

Em sintonia com o atual momento da produção capitalista e da filosofia neoliberal, há na proposta de formação do professor pesquisador/reflexivo uma concepção de pesquisa que enfatiza qualidades individuais e subjetivas materializadas em sua capacidade de realização pessoal, desconsiderando que o fazer do professor é o resultado de uma relação orgânica entre formação e condições efetivas de trabalho, ou seja, a ação docente é o reflexo de um conjunto de condições e mediações que tem

sido sistematicamente ignoradas quando se aventam, nas políticas educacionais, os ideais de formação.

Nesta concepção, a prática, e não a universidade, seria então o *locus* ideal de formação, estar na/em prática desde o início e refletir sobre ela é condição da boa formação. No entanto, como bem salienta Freitas (1999), a imersão na prática não é suficiente para construir o fazer pedagógico, é preciso compreender a realidade e as práticas que ali se realizam, o que só é possível através da mediação da teoria.

Apesar de salientar a importância do embasamento teórico/conceitual, o que destacamos acima como fundamental este deve ultrapassar a finalidade de uma formação para a adaptabilidade como salienta o documento que reformula o currículo do Curso de Química UFG.

Para o atual cenário, o profissional da química deve possuir além de iniciativa, criatividade e adaptabilidade, um perfil com forte embasamento conceitual. Conhecimentos adequados sobre relações humanas, impactos tecnológicos no meio ambiente, mercado e finanças são hoje exigidos dos profissionais egressos dos cursos em geral. Outro aspecto a ser destacado neste novo perfil profissional é a necessidade de ter espírito crítico para perceber, interferir e modificar as questões prementes da sociedade e, ao mesmo tempo, ser capaz de adaptar-se de forma responsável e rápida em diferentes funções e situações, praticadas em ambientes altamente dinâmicos (REFORMULAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2009, p. 5).

Sem uma fundamentação teórica profunda, dotada de significados e de conteúdos interpretativos, e sem um claro posicionamento político sobre qual professor iremos formar, o fazer para este futuro docente será a reprodução do que já está posto, a busca de técnicas e fórmulas que possam ser aplicadas em diferentes situações de ensino. Trata-se de pesquisar a realidade para poder construir técnicas, flexíveis, autônomas e até mesmo criativas; mas que não deixa de ser uma concepção de pesquisa que se acomoda à concepção de formação em bases pragmatistas e neotecnicistas. Uma concepção para a formação de um professor adaptado e não transformador.

Outra questão a ser considerada é que mesmo não estando explícito nos documentos de elaboração do currículo da licenciatura pesquisada, pensamos que todo processo educacional abriga uma concepção ontológica, ou seja, uma concepção de ser enquanto ser; uma concepção de homem. E neste caso ao se aproximar da epistemologia da prática a concepção ontológica é denominada por Moraes (2004)

como ontologia empírica, ou seja, é a formação do ser através simplesmente da experiência. Lukács (1979) sustenta que a ciência, ao promover a exclusão das categorias ontológicas e reduzir a verdade à utilidade, contribui para a manipulação generalizada do real. Do mesmo modo Bhaskar (2000), desde o realismo crítico ou transcendental considera que negar a ontologia na ciência significa desconsiderar as tendências, ou melhor, dizendo, as propriedades, poderes ou responsabilidades da realidade investigada.

Outro fato considerado em nossa análise é que o currículo do curso de licenciatura em Química da UFG revela uma pertinente preocupação com a disciplinarização curricular, evidenciado a seguir,

Nesta reedição de nosso projeto pedagógico, estamos resgatando princípios, redimensionando noções de currículo e redefinindo conceitos, numa perspectiva interdisciplinar que permita a transversalidade e a contextualidade dos princípios em questão (REFORMULAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2009, p. 5).

Muitas experiências educativas foram engendradas na tentativa de superar a disciplinarização: desde a recuperação das metodologias de ensino de base escolanovista, como as situações-problema, os temas geradores e o ensino por projetos até as mais recentes propostas pedagógicas apresentadas pelas teorias ditas pós-estruturalistas ou pós-modernas, com base na perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade do conhecimento.

São indubitáveis os avanços em termos pedagógicos que se realizam através da elaboração de um currículo por assuntos ou interdisciplinar. Mas, apesar disso, este tipo de currículo corre um sério risco: uma vez determinadas as unidades de ensino em função de tal currículo, estas funcionam, em última instância, como disciplinas. Por exemplo, ao invés de uma disciplina "bioquímica", teríamos uma disciplina "alimentação saudável". A burocracia das instituições educacionais e o peso dos costumes podem facilmente ganhar terreno rotinizando e formalizando o currículo (DAVINI, 1993, p. 284).

Em comum tais propostas pedagógicas apontam as limitações do currículo por disciplinas, por sua formalidade e por não atender determinadas necessidades educativas próprias deste momento histórico e social, como a não permissão para a curiosidade e a crítica ou sua sustentação numa organização do trabalho pedagógico burocrática e inflexível, que fatalmente conduz a uma tecnicização do trabalho docente. Além disso, não valorizam as experiências e conhecimentos prévios dos educandos, muito menos seus interesses; não estabelecem relações entre o conhecimento e a

realidade social; inibe as relações pessoais e subestima as capacidades intelectuais de alunos e professores. “Há sempre quem declare ironicamente que a única coisa que liga as diferentes salas de aula em uma instituição escolar são os canos da calefação ou os cabos elétricos” (SANTOMÉ, 1998 p. 25).

Pensamos que a interdisciplinaridade não resolverá os problemas da dicotomia existente em nossos currículos, sendo usada somente no campo didático-curricular (organização), mas sim, que deve ser pensada, também, no campo da produção do conhecimento. Se concordarmos que a organização curricular na forma de disciplinas isoladas reflete a divisão social do trabalho na produção do conhecimento, será necessário igualmente concordar com a conclusão de que a superação da fragmentação do saber escolar não poderá ocorrer plenamente a não ser como parte de um processo maior de superação da sociedade que gera a divisão social do trabalho.

Portanto a interdisciplinaridade proposta na reformulação do Projeto pedagógico do curso de Químico é um desafio, visto que a mesma deva ser concebida como um meio de superação da fragmentação de produção da vida humana em todos os sentidos, e diretamente na “produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e a alienação, e isso não deve ser confundido com mera justaposição arbitrária das disciplinas” em um currículo escolar (FRIGOTTO, 2001, p. 60).

Deste modo, podemos afirmar que a superação possível e relativa, em termos de escola e de currículo, dessa fragmentação do conhecimento nos dias atuais, precisa ser situada no processo histórico, pois nós não superaremos plenamente no currículo o que socialmente ainda não foi superado. É idealismo pensarmos que a escola superará a fragmentação que não foi produzida por ela, e que foi produzida pela prática social como um todo.

Neste sentido, para fazer do currículo um conjunto de disciplinas que não sejam isoladas, mas que estejam articuladas apontando para uma síntese, dentro das limitações explicadas anteriormente, também precisamos levar em conta nossas

limitações como seres humanos e professores, as quais existem por inúmeros fatores, que não iremos elencar ou discutir aqui.

Santomé (1998) levando em consideração o que discutimos acima, propõe o currículo integrado ou uma formação completa, exposto acima, ultrapassa a ideia de formulação e organização de listas de conteúdos a serem ministrados, com os devidos procedimentos metodológicos. É uma perspectiva crítica da educação, com a qual concordamos, em que não admite a neutralidade no processo de construção do currículo, e este, é organizado com um viés político e epistemológico, como nos diz Moreira e Macedo (2002): “O currículo é uma área contestada, é uma arena política” (p. 21).

O Currículo Integrado faz parte de uma concepção de organização da aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana, além de ser uma estratégia para uma educação diferenciada, que mesmo estando no viés do Estado, abre-se uma possibilidade de, na contradição, construir uma perspectiva progressista, que vise o ser humano e não o mercado de trabalho.

Sendo assim, trata-se de uma visão progressista de educação à medida que não separa o conhecimento acumulado pela humanidade na forma de conhecimento científico daquele adquirido pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais. Por essa razão, possibilita uma abordagem da realidade como totalidade, permitindo um cenário favorável a que todos possam ampliar a sua leitura sobre o mundo e refletir sobre ele para transformá-lo no que julgarem necessário. O ensino integrado tem por objetivo “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, 2002, p. 43-44).

Por se tratar da integração da formação básica com a formação profissional, o Currículo Integrado possibilita que os trabalhadores tenham acesso aos bens científicos e culturais da humanidade ao mesmo tempo em que realizam sua formação técnica e profissional. Esta formação se diferencia dos projetos vinculados aos interesses de mercado, uma vez que é bem mais que isso. É um processo de ensino/aprendizagem

que pretende formar um profissional crítico, que seja capaz de refletir sobre sua condição social e participar das lutas em favor dos interesses da coletividade.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85)

O currículo escolar, em uma sociedade de classes, constitui a representação dos interesses do pensamento dominante, mas também traz em si contradições que podem ser identificadas. O Currículo Integrado é uma forma de organização do conhecimento escolar que poderá permitir a compreensão das relações complexas que compõem a realidade e possibilita a emancipação dos educandos. Seu caráter transformador está em romper com as fragmentações que dificultam o desvelamento das contradições presentes nessa sociedade. A integração curricular, no entanto, não se realiza apenas pela oferta de disciplinas da Educação Profissional e da educação básica e da educação superior. Integrar requer uma leitura da realidade concreta, com a participação dos sujeitos envolvidos no ensino/aprendizagem, para desvelar suas relações e suas especificidades. Para isso, é necessário mais do que práticas de cooperação entre as disciplinas do conhecimento científico. “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2004, p. 122). O exercício da aprendizagem, nesta perspectiva, tem relações estreitas com as condições específicas dos educandos e educadores. Por isso, integrar sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura como operação didática e pedagógica pressupõe um olhar comprometido com as relações estabelecidas no lugar do ensino/aprendizagem. Este compromisso é político e, como tal, requer a compreensão de que educar exige interferir em determinada realidade e tomar posição. “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição” (FREIRE, 2010, p. 102). O Currículo Integrado, portanto, inscreve-se entre as propostas de educação, cujo objetivo é romper com a ideia de neutralidade e é favorável aos processos de ensino e aprendizagem que concorram para a emancipação dos trabalhadores.

Pensamos ser importante esclarecer que a proposta de Currículo Integrado se insere no conjunto mais amplo de compromissos que um determinado grupo de homens e mulheres assume diante das circunstâncias do trabalho alienado e da exploração do homem pelo homem, mais especificamente, da alienação produzida pelas relações capitalistas de produção. A defesa de uma formação integral, no sentido de alcançar uma formação omnilateral (GRAMSCI, 2000), ou seja, o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, através de um processo educacional que leve em consideração a formação científica, a política e a estética, com vistas à libertação das pessoas. O Currículo Integrado não foi chamado assim na sua origem, já que as reflexões sobre educação não contavam com formulações teóricas específicas sobre currículo. Gramsci defendeu a formação completa através de uma Escola Unitária que unisse a formação que chamou de desinteressada (cultura geral, sem objetivo imediato) com a formação de caráter técnico, voltada para a produção. Os pressupostos que sustentam teoricamente este movimento estão no conjunto de ideias defendidas por Marx e Engels, cujas obras têm como eixo central a crítica à exploração estabelecida pela sociedade capitalista.

Uma das perspectivas que o currículo integrado traz para o campo da formação de professores, especificamente para a formação de professores de química, é a possibilidade de organização do conhecimento e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações, inseridos por sua vez numa totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. No processo formativo, o método da exposição dos vários campos do conhecimento e das inter-relações que estes mantêm entre si e com a totalidade social mais ampla reestabelece as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram.

No 'currículo integrado', conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disto, no 'currículo integrado' nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (RAMOS, 2004, p. 116-117).

A autora aponta possibilidades que o currículo integrado, nesta concepção, permite para a formação: uma efetiva integração entre ensino e a prática profissional; a real integração entre teoria e prática; um avanço na construção de teorias a partir da relação teoria e prática; a integração instituição formadora-trabalho comunidade; a integração professor-aluno na busca do conhecimento; a relação entre a formação, o contexto social e político mais amplo e o contexto social e político local.

Sendo assim pensamos que como prática social e histórica, a educação apresenta contradições e rupturas, ao mesmo tempo em que realiza os movimentos de acomodação em relação às novas formas de organização social. Não se pode ignorar que, ao trazer a formação pela pesquisa para o centro do debate sobre a formação de professores, como é o caso do currículo do curso de Licenciatura em Química da UFG, se entra em certa contradição com o ideário de formação na/para a prática em bases pragmatistas e neotecnicistas e abre-se um espaço para se pensar na formação pela pesquisa em outras vertentes, diferente da que foi discutida nos parágrafos anteriores. Entendemos que a realidade é dialética e contraditória e nas atuais condições é caracterizada pela pseudoconcreticidade, onde o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde (KOSIK, 1976). Acreditamos que a pesquisa seja uma atividade que pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervenções transformadoras na realidade em que se inserem, desde que se recupere o concreto pensado, síntese de múltiplas determinações, compreendendo suas mediações, não sendo a pesquisa um mergulho na e pela realidade, mas uma busca de conhecê-la e transformá-la. E o curso de licenciatura em Química da UFG se insere nesta totalidade histórica econômica, política e social, o que revela uma realidade complexa e contraditória.

No capítulo que se segue buscamos elucidar, com os dizeres dos professores e dos alunos, as possíveis conexões existentes entre a formação e o trabalho docente presente no Curso de Licenciatura Química, já que a relação entre ambos se instala no contexto educacional problemático, em razão da complexidade social – econômica, político-ideológica e cultural – brasileira, tal como apresentamos nos capítulos anteriores.

CAPÍTULO 3 A LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFG: AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

Na perspectiva de análise do materialismo histórico dialético aqui adotado, analisamos 27 entrevistas narrativas dos alunos do quinto e sexto período do curso licenciatura em química da UFG/Goiânia e 20 entrevistas semiestruturadas dos professores formadores do mesmo curso. Sobre as entrevistas narrativas dos alunos consideramos, no conjunto das perguntas e respostas, prioritariamente, a explicitação das concepções dos participantes sobre: a docência ou trabalho docente; os elementos imprescindíveis a esse trabalho e os seus componentes indispensáveis oferecidos pelo curso de formação; bem como a avaliação que produzem e expressam acerca da própria formação, no tocante às contribuições trazidas pelo curso quanto ao desenvolvimento geral dos discentes; e o papel desempenhado pelos professores na sociedade.

Sendo que nas narrativas produzidas pelos licenciandos percebemos dificuldades para expressar o próprio pensamento durante as mesmas. Alguns participantes comentaram que ainda não tinham pensado sobre o assunto ou que não estavam familiarizados com as narrativas, como na escrita do licenciando B,

Eu não pensei sobre estas questões todas, algumas eu já socializei com os colegas. Nós não temos o costume de escrever sobre estes aspectos, vou tentar [...].

Nunca produzi uma narrativa escrita, não escrevi sobre o processo formativo, mas penso ser importante. Vou tentar escrever sobre estes assuntos [...] (LICENCIANDO J).

Pensamos que estas dificuldades, relatadas pelo licenciando B e o licenciando J e que apareceram em praticamente todas as narrativas, ocorreram principalmente pelo fato que foram colocados num movimento de interiorização e exteriorização de suas experiências: é um “mergulho interior e um conhecimento de si”, é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica e em grande escala ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas o que exigiu deles autoria e criticidade.

Sobre as entrevistas semi-estruturadas com os professores formadores consideramos as questões relativas sobre a identidade política destes professores; a concepção de docência; a dimensão política do trabalho docente e a avaliação quanto à organização e as normas presentes no local onde trabalham bem como o papel desempenhado pelos professores na sociedade.

Para entender a realidade do curso pesquisado analisaremos o seu processo formativo, entendendo que uma das possibilidades é a partir da relação dialética entre formação/trabalho. Logo tomemos esta relação como uma categoria analítica na pesquisa. Sendo que categoria na perspectiva do materialismo histórico dialético é, segundo Marx: “exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” – ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias reflexivas). Para entendermos a categoria formação e trabalho, primeiramente a partir das respostas dadas à entrevista semiestruturada pelos professores formadores, utilizaremos os seguintes eixos de análise: a identidade política dos professores; a docência como trabalho docente; a aula universitária no curso de licenciatura em química. Posteriormente a partir das respostas dadas às entrevistas narrativas dos alunos do curso, analisaremos os seguintes eixos de análise: Quem são os alunos do curso de Licenciatura em Química; o tornar-se professor de Química; a função social do professor de Química. Aqui apresentaremos um quadro mostrando como foram elaborados os eixos a partir das entrevistas semi-estruturadas e das narrativas (Tabela 1).

Tabela 1 - Categoria Formação e Trabalho Docente

	Eixo de análise	Perguntas feitas aos sujeitos participantes da pesquisa
Licenciandos do curso Licenciatura em Química/UFG/ Goiânia	Quem são os alunos do curso de licenciatura em química	Trajetória de vida e trajetória formativa; relação com o curso de química.
	Os dizeres dos licenciandos sobre a relação trabalho e formação docente	O tornar-se professor de química.
	A função social do professor de química	A função social do professor de química.
Professores formadores	Identidade política dos professores	Fatores atribuídos ao fato de os alunos, de modo geral, demorarem um tempo maior para se formarem no curso; índice de reprovação nas disciplinas; participação da elaboração do PPC de sua instituição; a política de formação de professores no Brasil; a participação em movimentos sociais, sindicatos e/ou partidos políticos.
	A docência como trabalho	O que é ser professor em um curso de formação de professores; a relação entre a formação e o trabalho do professor no curso de licenciatura em química; as principais atividades desenvolvidas no curso de licenciatura em química que permitem os alunos a entenderem e discutirem seu trabalho como professor a se sentirem professor; os aspectos a serem trabalhados no curso de licenciatura em química para que os alunos tenham uma compreensão melhor das necessidades dessa atividade docente.
	As concepções de ensino/aprendizagem presente na aula universitária de acordo com os docentes	Experiência como docente; tempo de docência; formação acadêmica e relação com os alunos; preparação das aulas: processo avaliativo e aspectos do ensino aprendizagem.

3.1 O QUE DIZEM OS PROFESSORES

3.1.1 A IDENTIDADE POLÍTICA DOS PROFESSORES

A identidade política dos professores formadores deve ser compreendida como uma identidade que é perpassada pelas relações experimentadas no dia-a-dia por estes trabalhadores desta etapa de educação. Identidade política compreendida como,

[...] processo de configuração da autoconsciência de um grupo, em que ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos sociais e relações de poder. A identidade é um modo específico de articulação do grupo. É um fato de consciência significando uma auto representação ou auto definição manifestada tanto no comportamento quanto no discurso. É um jogo dialético entre o mesmo e o diverso. O conflito e a heterogeneidade constituem terreno propício à formulação da autoconsciência (MASCARENHAS, 2002, p. 15).

Entendemos que essa configuração da autoconsciência, apontada pela autora, relaciona-se com a constituição da identidade política que pode ser materializada no contexto de trabalho dos professores formadores. Esse processo de organização e luta, em seu lócus de trabalho e de participação política, pode constituir espaço de resistência e luta contra os condicionantes da sociedade capitalista e das concepções naturalizadas já apontadas ao longo desse trabalho. Ao perguntarmos aos professores sobre como tem sido a sua posição diante dos conflitos sociais e de participações políticas no ambiente de trabalho e mesmo em partidos políticos e sindicatos, tivemos a maioria das respostas negando a participação política e negando a própria política.

Não nunca, eu sempre sou uma pessoa muito fora dessa questão, eu tenho algumas concepções, eu não voto há alguns anos, eu imagino que nesse sistema político qualquer pessoa que entrar vai se corromper. Enquanto tivermos um deputado cheio de assessores desviando verbas sem ser cobrado não tem jeito. Política de partido não me atrai, durante alguns anos quando eu trabalhava no ensino médio eu era mais ligada ao conselho escolar, fazia parte, mas o que eu faço em sala de aula eu me sinto política principalmente quando eu traço o histórico da formação de professores no Brasil, aí eu estou fazendo uma análise da política de formação de professores. Mas eu não sou ligada a sindicato, eu acho que deveria me inserir mais (PROFESSOR FORMADOR 2).

Não participo de nada, não gosto destas coisas. Acho que não tem nada haver com meu trabalho (PROFESSOR FORMADOR 3).

Não participo do sindicato, sou sindicalizada somente para ter acesso a algumas coisas (PROFESSOR FORMADOR 4).

Esta concepção de política apresentada pela maioria dos professores do IQ é restritiva. Este fato funciona como mecanismo ideológico do esvaziamento da política,

que significa desmobilização. E o objetivo é fazer as pessoas pensarem que a política é somente dentro de determinadas instituições, como o parlamento e com isto manter o status quo. Em todas as instituições quem tiver poder tem política. Para Marx e Engels (2002) a política é um aspecto da realidade e passa pelo princípio da totalidade. Então para entendemos a política devemos situá-la na realidade que é histórica e contraditória.

Mesmo os que afirmaram ser filiados ao Sindicato da ADUFG (Sindicatos dos Docentes das Universidades de Goiás), declararam que,

Não participo do sindicato, sou filiada, mas não participo de nada. Sou preocupada tento conversar sobre política (PROFESSOR FORMADOR 10).

Não gosto de política, mas penso que às vezes seria importante, mas vejo que atualmente a política cada um puxa para um lado e às vezes o lado mais desonesto. Sou filiado ao sindicato da ADUFG, mas somente no sentido de proteção de alguma ação na justiça (PROFESSOR FORMADOR 1).

Para analisar as respostas sobre a concepção política dos professores formadores temos de inseri-las no movimento que culminou na consolidação de novo padrão capitalista (flexibilização) e que resultou para o mundo do trabalho num processo de fragmentação, complexificação da classe trabalhadora (Antunes, 1995), engendrando o individualismo e negando as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social que corroboram para a constituição da despolitização destes trabalhadores e engendram uma profunda crise nos movimentos sociais e nos sindicatos, analisamos este movimento no primeiro capítulo. A análise das respostas sobre a concepção política dos professores formadores aponta que estas trazem consigo muitas especificidades da Educação Superior, já mencionadas no decorrer de todo o trabalho, tais como: a transformação da Universidade passando de instituição social à organização social (CHAUÍ, 2003). Nesta lógica o trabalho dos professores pesquisados se intensifica e se precariza, porque são submetidos a todo tempo à avaliações em que sua produtividade é traduzida em número de publicações de artigos e produção de patentes.

As justificativas para não participação em movimentos sociais coletivos e especificamente do sindicato são variadas como: desconhecer a questão; ter se desfilado ao sindicato; contribui com o imposto sindical, mas não participa, a instrumentalização político-partidária do sindicato; a falta de união dos professores;

desconhecem o que seja um movimento social e sindical; não há resultados nas mobilizações; greves prejudicam a população e as trabalhadoras que precisam repor dias letivos; não têm tempo; separam a questão profissional das questões políticas; não gostam de política.

Todas essas questões apontam para o imobilismo e para a inação destes trabalhadores, o que configura uma identidade fragmentada, desagregada e heterônoma diante das ideologias de conveniência, das condições alienadas e degradadas do exercício de um trabalho fundamental de produção da humanidade em cada indivíduo e do poder em voga. Ao negar a participação política em organizações político-sindicais, movimentos sociais e/ou partidos políticos, e até mesmo a própria política, estes trabalhadores se colocam a serviço da ordem social e colaboram com a reprodução de suas próprias condições de exploração e jugo. Segundo Dallari (1999, p. 34),

Há os que não procuram exercer plenamente seu direito de participação política e se limitam a cuidar dos assuntos de seu interesse particular imediato dizendo que não gostam de política ou não entendem disso. Achem que esse é um assunto para “políticos”. Essa atitude revela inconsciência, demonstra grande alienação, pois quem tem os olhos abertos e enxerga a realidade percebe que não existe a possibilidade de fazer completa separação entre assuntos particulares e os de interesse público. Assim sendo, a participação não depende de se desejar ou não, pois mesmo aqueles que não tomam qualquer atitude são utilizados pelos grupos mais ativos, visto que o silêncio e a passividade são interpretados como sinais de concordância com as decisões do grupo dominante.

Sendo assim, não há o divórcio entre a política e a economia, o que constitui a liberdade e emancipação humana como projeto de luta política e econômica. E como já abordamos anteriormente, os movimentos coletivos tem como potencialidade central na educação política dos trabalhadores a articulação entre a esfera econômica e a política, relacionando produção da vida material e relações de poder.

Os depoimentos dos professores formadores evidenciam ainda o distanciamento deles para com o sindicato da categoria afirmando ser esse um representante político-partidário, privilegiando os interesses das siglas partidárias em detrimento dos interesses da categoria. Um professor formador faz uma crítica ao sindicato, questionando o seu aparelhamento político-partidário como elemento que se constitui como um fato que limita a organização coletiva e mobilização da categoria:

O papel do sindicato seria está lutando pelos nossos direitos, no entanto, o nosso sindicato, ele não faz isso, ele trabalha visando, objetivando é o melhor para o grupo que está lá, ele tem o objetivo de crescer politicamente, o que quero dizer é que dirigente de sindicato hoje no Brasil vira deputado e até presidente, e as lutas ficam em último plano. Desanimo demais com tudo isto (PROFESSOR FORMADOR 7).

O “descrédito” em relação ao sindicato não é só referente ao seu aparelhamento partidário, mas também quanto às suas formas de ação e de negociação. Essa representação vem sendo construída principalmente em virtude da estreita vinculação entre sindicatos e partidos políticos, ou seja, a vinculação histórica entre os sindicatos brasileiros e o Estado. Essa vinculação, que a maioria dos nossos entrevistados se refere, impede o sindicato de atuar em propósitos revolucionários e autonomistas, pois boa parte dos sindicalistas atuam na estrutura das entidades oficiais. Tal situação coloca-os em flagrante contradição com tais propósitos uma vez que, em paralelo, gozam dos benefícios e dos privilégios concedidos pelo próprio Estado. Assim, a ação dos sindicalistas acaba por fortalecer a estrutura corporativa e oficial.

As falas, também, evidenciam a fragmentação que os trabalhadores vêm sofrendo e as dificuldades de se projetar ações coletivas vinculadas a grandes projetos utópicos, que busquem não só modificar o cotidiano do trabalho e dos interesses imediatos, mas também objetive transformações estruturais nas formas de produção e reprodução da vida material, o que não depende diretamente do sindicalismo e sim da construção coletiva da identidade política dos professores formadores. A dificuldade de abarcar projetos e ações coletivas expressam um individualismo exacerbado e um pensamento pragmático e fragmentário. Essa perspectiva é emblemática na fala do professor formador (4): “[...] estou desacreditado no nosso sistema político, procuro agir sozinho”.

Essa fragmentação entre direção e base é permeada também pela identificação do sindicato como “trampolim” para uma carreira política dos seus dirigentes. Essa concepção, articulada aos recentes escândalos envolvendo ex-dirigentes do sindicato docente local, que permeia o imaginário dos professores formadores do Curso de Licenciatura em Química cria a situação de conceber o sindicato como “eles” e não como um “nós”:

Então eu acho que certas coisas faz você pensar, não é pensar é você questionar, será que esse sindicato está mesmo reivindicando meus direitos, ou

será que ele está mais pensando na questão dele. Por que eles, têm objetivos também, de estarem ali, de estarem organizando o que eles organizam em si; então é a questão que às vezes deixa você em dúvida a respeito de que eles tão cumprindo ou não o papel deles como representantes dos professores da educação superior (PROFESSOR FORMADOR, 13).

Aqui o professor formador revela um grande problema enfrentado em relação ao sindicato que representa os docentes da UFG, o fato de que só agem durante os atos e greves (quando se colocam em maior visibilidade), engessando as possibilidades políticas de ação da categoria em torno de questões amplas da educação e da sociedade em geral e da própria constituição de uma identidade de classe por parte destes trabalhadores.

Os depoimentos das profissionais da educação superior corroboram com alguns elementos que Vianna (1999) observa como fatores que compõem a crise da ação coletiva docente. Questões como divergências político-ideológicas nas entidades, distância entre as lideranças das associações/sindicatos e o professorado, a ausência de prática de participação, disputas internas no sindicato e o isolamento do professorado são observados nas falas dos professores formadores entrevistados.

Esses elementos, vinculados às questões em que os professores formadores ao mesmo tempo estruturam seu trabalho entre quem “ensina” e quem “pesquisa” de forma desconexa, a precariedade das condições e relações do mesmo, imprimem a este mesmo trabalho um caráter abstrato, ou seja, deslocado do conjunto das relações estruturais e processos que configuram a sociedade. Isto articulado à crise da organização político-sindical produzida pela reestruturação produtiva e pela ofensiva neoliberal decorrente da primeira, ao ataque às perspectivas e projetos de outra sociabilidade têm dificultado a construção de uma identidade política por parte destes professores.

A descaracterização do sindicato e dos movimentos sociais como espaço de organização, ação e construção da identidade política dos trabalhadores, provocada pelos impactos das transformações no mundo do trabalho e pelas ofensivas neoliberais, fragmenta e heterogeniza a classe trabalhadora, que passa a reproduzir a expectativa de unicidade desse modelo societal.

Entretanto, como observa Antunes (2005), é no complexo problemático das classes sociais, do seu agir e do seu fazer-se, emergidos da materialidade histórica contemporânea, que aflora a necessidade de elementos de mediação entre o indivíduo e a classe (como é o caso do sindicato e dos movimentos sociais) e entre a classe e o gênero humano emancipado (papel do partido de classe).

Nesse sentido, é importante reafirmar o papel fundamental que um movimento coletivo de professores exerce na constituição de uma identidade política, com suas contradições, limites e, sobretudo, possibilidades. É preciso, sem dúvida, estabelecer uma crítica franca e aberta com as limitações que têm caracterizado as organizações político-sindicais das classes trabalhadoras, tais como o economicismo, o corporativismo e o burocratismo. O que em nossa opinião afastam o sindicato do paradigma revolucionário na direção da emancipação dos trabalhadores, afastam o sindicato das bases e isso é revelado na fala do professor formador a seguir.

Encontramos, por outro lado, situações de trabalhadores que conseguem criar certa resistência e fazer uma crítica pertinente ao sindicalismo de conciliação, como percebemos na entrevista abaixo.

Eu não participo ativamente, o ano passado participei do movimento grevista, mas fiquei chateado porque vi em lugares como o sindicato que deveria estar nos defendendo tendo interesses individuais, as pessoas que entendem melhor a política manipulam os outros por interesse aí eu fiquei chateado e não quero fazer parte disso. Não luta pela classe. Teve a notícia da greve e os comentários eram que os professores são egoístas e os alunos precisam se formar. Mas teve professor mesmo com a greve deu um jeito de dar aula à noite para não ter de repor aula, mas esse professor foi a favor da greve. Teve professor que passa a greve de férias no clube do sindicato e percebi que muitos lutam por interesse próprios. Será que temos que pensar nos outros, parecem que somos forçados a pensar assim também (PROFESSOR FORMADOR, 12).

Entendemos que quem pode transformar a realidade social são os trabalhadores – nas palavras de Antunes (2005) – “a classe que vive do trabalho”, mas, para isso, é preciso querer e saber fazer essa transformação. O autor ainda afirma que, é preciso ter condições objetivas e ferramentas prático-intelectuais para realizar essa transformação, e a educação, mesmo com seus limites, pode dar sua contribuição. Porém, a educação pode desempenhar um duplo papel na sociedade do capital: adaptar os indivíduos às relações existentes – objetivos burgueses – e/ou servir de instrumento de luta – objetivo revolucionário. Dessa forma, faz-se necessário escolher o

lugar em que estamos. Se optarmos ficar do lado da educação transformadora, não basta só dizermos que estamos desse lado, ou seja, não basta apenas criticar intelectualmente, como afirma Marx e Engels (2002), “Conclamamos as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões” (p. 86).

Em primeiro lugar, as modificações na educação demandam a ruptura com esse estágio letárgico produzido pelas concepções fetichizadas já mencionadas, as quais fundamentam e determinam esta mesma educação e suas produções teóricas e ideológicas. Em segundo lugar, é preciso compreender a importância de historicizar essas concepções, reconhecendo-as como concepções produzidas socialmente pelos homens e pelas mulheres e, portanto, modificáveis, visto que uma atitude crítica é o ponto de partida indispensável para um processo efetivo de enfrentamento para a derrubada dessa ordem societal. Como afirma Rossler (2004),

Transformar os homens para humanizá-los, esse deve ser o lema da educação presente. E se humanizá-los implica também na humanização de suas circunstâncias, do meio no qual estes homens se inserem, implica ainda a revolução e a superação real dessas circunstâncias. E o papel da educação no processo real, objetivo mais amplo de transformação e revolução social é justamente formar consciência revolucionária. A consciência que pela sua ação (práxis) é capaz de transformar o mundo a sua volta. Nesse sentido, a educação adquire uma orientação política moral, isto é, deve atuar na constituição dessa classe revolucionária – transformadora (2004, p. 89).

Não estamos defendendo as crenças ilusórias e idealistas sobre o papel da educação, quando supõem que os problemas econômicos podem ser superados sem a modificação das relações de produção existentes. Entendemos que a educação tem papel fundamental para manter ou mudar uma realidade social em função de sua conjuntura política e econômica, mas não o de ser responsável pela transformação dessa conjuntura. Porém, os professores só podem alcançar os objetivos transformadores se não ficarem à margem das participações políticas; é preciso se unir à luta de toda a classe trabalhadora, identificando-se como trabalhadores do Ensino Superior, como trabalhadores da educação e como trabalhadores de uma forma geral.

Mas entendemos que isto não é tarefa fácil, pois a violência estrutural, materializada pelo crescimento do desemprego e do emprego precarizado, lança os trabalhadores numa concorrência entre a própria classe, que na luta (muitas vezes

individual) pela sobrevivência, são levados a estranhar os outros que compõem sua própria classe. Nesse sentido, os trabalhadores da educação, ao buscar a profissionalização e a valorização de seu trabalho, em muitos casos, têm objetivado a negação da proletarização de seu trabalho, afastando sua luta dos enfrentamentos de classe como observam (APPLE, 1995) e (SILVA JÚNIOR, 1993). Essa perspectiva vai de encontro com a condução de uma práxis política constituinte de uma identidade de classe, por parte dos trabalhadores da educação, elaborando um movimento distinto daquele em que os trabalhadores da educação aproximaram-se do restante da classe que vive do trabalho, buscando instituir um novo projeto de sociedade.

A construção da identidade política dos professores formadores, contraditoriamente, passa necessariamente pela negação da (des)caracterização do seu trabalho alienado, ou seja, pela luta juntamente com o restante da categoria dos trabalhadores da educação. No entanto, esta luta não significa a recusa de se “rebaixar” ao proletariado, mas sim pela compreensão de que o trabalho é condição de humanização e que a alienação do trabalho se configura como um efeito do modo de produção capitalista que atinge o mundo do trabalho nas suas diversas esferas composto por uma grande massa de assalariados que experimentam condições semelhantes de exploração e pobreza. Tal compreensão é condição *sine qua non* para que se construa uma identidade política vinculada aos interesses da classe que vive do trabalho que, por sua vez, luta pela implantação de um sistema de educação, público, gratuito e de qualidade social para as maiorias.

Nossa próxima categoria, o trabalho docente, revela uma concepção de docência que está relacionada a identidade política construída na coletividade e na individualidade pelos professores formadores.

3.1.2 A DOCÊNCIA COMO TRABALHO DOCENTE

As reformas do ensino superior, nas universidades brasileiras, têm fortes repercussões sobre as atividades desenvolvidas pelos docentes, particularmente, em razão da introdução de avaliação dos professores e da organização do seu trabalho. Medidas diferentes como: os procedimentos de recrutamento, a introdução de formas

de reconhecimento das diferentes tarefas dos professores (bonificações pedagógicas, bolsa produtividade, gratificações de administração), a promoção por meio de avaliação dos docentes e, sobretudo, a multiplicação de propostas que tendem a estreitar as relações entre as universidades, as agências de fomentos, os professores e o mercado consolidam a evolução das reformas, das quais analisamos no primeiro e segundo capítulos. Cada governo tem uma maneira e um plano de carreira a implementar e com isso a atividade docente é sempre alvo de novas formas de regulação e aumento do controle sobre seu trabalho. Assim os professores formadores encontram dificuldade de refletir e propor uma concepção de universidade e conhecimento que extrapole o indicado pelo conjunto de ordenamentos legais, sendo assim a docência é simplificada e se transforma em transmissão de conhecimento.

Entendendo esta totalidade, os entrevistados quando perguntados sobre em que consiste o trabalho do professor ou a docência, a maioria disse que o trabalho do professor é transmitir conhecimento, como ilustra as falas abaixo:

Eu acho que ele tem de usar ferramentas para transmitir conhecimento, não importa se aula é expositiva ou se é um texto. Mas que ele entenda aquele conhecimento, que saiba explicar o que é um equilíbrio químico (PROFESSOR FORMADOR, 10).

É um trabalho muito importante, porque tem de estar preparada com o conteúdo e saber passar essa informação. E diferenciar o nível e saber até onde essa informação é importante para pessoa e para ela saber buscar também (PROFESSOR FORMADOR, 3).

A meu ver, opinião pessoal, um professor necessita ter duas características principais, a primeira ele tem que ter uma bagagem técnica, porque como ele é transmissor de conhecimento, ele tem que deter esse conhecimento e quanto mais rica for essa bagagem mais fácil, porque ele vai ter liberdade. E ele necessita de método e artifício de transpor isso de modo que o aluno entenda de modo didático. Então ele vai buscar caminhos para fazer o aluno compreender melhor todas as questões (PROFESSOR FORMADOR, 1).

Eu entendo assim, a função do professor é transmitir o conhecimento, de maneira clara e não restrito ao que está em livro, tento passar coisas que estão acontecendo uso artigos, fujo da questão de apenas chegar no equipamento e apertar o botão start e stop, entre estes botões ocorrem várias questões. Os alunos conseguem correlacionar temas estudados dentro de uma técnica instrumental. Mas é uma disciplina que vai virar optativa. Os próprios alunos estão vendo que isso é um prejuízo para a formação deles (PROFESSOR FORMADOR, 11).

Quer ser bom professor aprenda com o melhor de cada professor que você teve. E eu tento ser bom, tento passar o conhecimento científico da melhor forma possível para que eles possam repassar também da melhor forma (PROFESSOR FORMADOR, 7).

Os professores formadores, acima, descrevem uma realidade em que não se veem como sujeitos ativos do processo de trabalho. E isto contribui para reforçar a ideia, entre eles, de que o trabalho docente é transmitir mecanicamente o conhecimento descompromissado com a sociedade em que está inserido. Com isso a formação também é simplificada, as dimensões formativas que sugerimos no terceiro capítulo: subjetividade, ética, relação ontológica/epistemológica com o conhecimento, pesquisa e práxis são subtraídas do processo, assim como a crítica inserida no próprio trabalho do professor formador. Marx (1988) nos ajuda a entender esta questão, o autor ressalta o trabalho, sob relações de dominação, impõe-se ao homem não como atividade que desenvolve capacidades e cria novas necessidades, não como essência humana, mas como atividade que tem como único sentido a sobrevivência física. Nessas condições, o trabalho torna-se estranhado (MARX, 1988), ou seja, o homem se aliena no trabalho e cria coisas que lhe escapam e se mostram estranhas à produção histórica da consciência humana. É isto que os professores universitários descrevem é um estranhamento diante do seu próprio processo de trabalho.

Neste sentido dois professores formadores falaram que se sentem sozinhos para pensar sobre o trabalho docente e se expressam assim:

Está pergunta é importante, cheguei a um ponto aqui que eu estava sendo muito cobrado, não conseguia realizar nada. Sai da pós-graduação por entender que não estava fazendo nada direito. Pensei em largar tudo, mas não sei fazer outra coisa. Acho que somos sozinhos, temos muitas reuniões administrativas, mas não falamos disto sobre o trabalho do professor. Eu me sinto desprestigiado por não fazer parte da pós-graduação. Deveria acontecer aproximação entre licenciatura e bacharelado (PROFESSOR FORMADOR, 15).

Somos poucos na área de (...), mas tenho liberdade com alguns e gosto de conversar com o professor que ministrava a disciplina que irei dar. Davam-me livros, me davam toques, me davam modelos, me passavam planos de aulas. E eu perguntava em que poderia melhorar e o que poderia fazer. Mas sinto falta disso ser institucionalizado. Temos experiências individuais que poderiam ser colocadas e chegar num bem comum e ter mais coerência e uma forma de pensar o curso e o trabalho do professor que iremos formar. Nas reuniões nunca falamos disso, tratamos da parte burocrática tínhamos que conversar mais com os professores da licenciatura temos pouco tempo (PROFESSOR FORMADOR, 5).

A fala dos professores revela o individualismo presente entre eles no IQ. No segundo capítulo quando analisamos a repercussão da política produtivista entre os professores do Instituto destacamos uma grande contradição entre os documentos e o que de fato estava acontecendo: a legislação (PDI) incentivava a parceria entre os

pesquisadores ao mesmo tempo em que produzia esta separação via concorrência por editais, revelada agora pela fala dos docentes. O produtivismo está acirrando ainda mais a separação histórica entre bacharelado e licenciatura, levando a uma clivagem dentro do IQ, com o surgimento de grupos de diferente prestígio e de rivalidades entre “docentes” e “docentes pesquisadores”. O individualismo revelado pelos professores é um dos pilares da universidade operacional (Chauí, 2014) que analisamos no primeiro capítulo. O que enfraquece a docência como práxis e a reforça como transmissão rápida de conhecimento.

As análises nos levam a inferir que as legislações implementadas, nos últimos anos, alteraram o tempo de trabalho dos professores, a partir do momento em que exigiram, cada vez mais, o envolvimento do docente, no processo burocrático principalmente via captação de recursos. Há uma cultura crescente da gestão por desempenho, que faz da pesquisa científica peça fundamental de novas possibilidades de lucros, e, assim tornar-se rentáveis. Neste movimento os professores formadores são levados a acreditar que ensino e pesquisa estão separados,

Eu não fui formado para dar aulas, para o ensino. Fui formado para pesquisar, no doutorado deveria ter alguma coisa. Então tenho dificuldades em falar do trabalho do professor, acho que isto a licenciatura iria conseguir melhor (PROFESSOR FORMADOR, 13).

Em primeiro lugar o professor fala algo extremamente importante: a ausência de preocupação com a preparação para o exercício dessa função, o que se expressa pela ideia de que quem sabe, sabe automaticamente ensinar. Nas políticas de formação para o ensino superior, o que se percebe é uma ausência de preocupação com o aspecto pedagógico, revelada pela fala do docente; normalmente se considera que ser apenas portador do título de mestre e doutor seja suficiente para exercer a docência neste nível de ensino.

Sendo assim, a formação docente para a educação superior fica, prioritariamente, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/SESU/CAPES/INEP) estipula os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes, orientadas por tais parâmetros (LEHER e LOPES, 2008), ficando evidente

que as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário.

Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, segundo a legislação, acabam priorizando as pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco, ou nada, oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência. Isto fica claro na fala do professor formador, acima citado. Assim sendo, reproduzem, mesmo não intencionalmente, uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado e acabam perpetuando a noção de que, para ser professor, basta conhecer a fundo um determinado conteúdo. Tal situação estaria ligada, segundo Pimenta; Anastasiou (2005), ao chamado *ethos* acadêmico, ou seja, à compreensão de que o trabalho docente no ensino superior é basicamente identificado com a atividade de pesquisa, sendo essa sua principal fonte de prestígio acadêmico e também de valorização profissional.

Autores como Severino (2007) ressaltam que na Universidade, a aprendizagem e a docência, só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento, ou seja, a pesquisa. Mas o autor pondera que não se trata de transformar o professor no pesquisador especializado, como se fosse membro de uma equipe de um instituto de pesquisa, mas de praticar a docência mediante uma postura investigativa. Tudo aquilo de que ele vai se utilizar para a condução do processo pedagógico deve derivar de uma contínua atividade de busca, pois essa exigência decorre de duas injunções: primeiro, quem lida com processos e produtos do conhecimento precisa ficar em permanente situação de estudo, pois o conhecimento é uma atividade histórica, que se encontra em contínuo devir. E todos os produtos do conhecimento são conseqüências de processos de produção dos mesmos, processo que precisa ser refeito, sem o que não ocorre apropriação, o que se reforça pelas exigências da situação pedagógica de aprendizagem.

É neste caráter de constante busca que retomamos a análise do primeiro capítulo quando afirmamos que a docência possui uma potencialidade e uma totalidade, que “abre” espaço para ruptura e transformação como possibilidades reais

para docência como trabalho, com práxis como luta. Em recente pesquisa a autora Queiroz, V. R. F., (2014) analisou os sentidos discursivos de “mal-estar e bem-estar docente” produzidos nas pesquisas sobre o professor universitário dos programas de pós-graduação em educação do Brasil. Nesta pesquisa ela busca afirmar a possibilidade de bem-estar na dialética entre resiliência e contestação, postulando que a contestação é o que pode conferir à docência seu sentido de práxis. Apoiados nestas ideias, reiteramos a possibilidade de luta existente na docência, em que sujeitos ativos e coletivos problematizam as condições objetivas dadas. É uma docência contestatória, é uma docência em que se estabelece a ação política e ação pedagógica, juntas. Propomos algumas experiências de programas de formação docente envolvendo diferentes tipos de atividades. A formação paralela à prática docente universitária que será exercida pelo acompanhamento do professor desde o início de seu ingresso na instituição de ensino superior por meio de: atividades de tutoria, assessoria a jovens professores, discussão e avaliação curricular e outras tarefas, objetivando incentivar o desenvolvimento profissional; estímulo ao trabalho coletivo, trabalho em equipe, estimulando grupos inovadores; fomento às experiências compartilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais; estágios orientados.

Seria importante a institucionalização de um Núcleo de Pesquisa e Apoio Pedagógico (NUPAP) ou Unidade Pedagógica, nos quais trabalham graduados em Ciências da Educação atuando como assessores pedagógicos que realizam um trabalho conjunto com o docente, acompanhado de sugestões. O lócus do referido núcleo é a Faculdade de Educação. Criação e fortalecimento de disciplina específica nos cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, tais como Metodologia de Ensino Superior, Organização do Trabalho Pedagógico, Docência Universitária. E por fim, a organização de palestras e conferências com especialistas convidados a partir do levantamento de necessidades. Mas o professor universitário necessitaria de tempo e espaço de estudos e atividades para realizar as ações propostas acima.

Nosso próximo eixo de análise está diretamente relacionado a todas as questões discutidas acima sobre a docência, iremos abordar o ensino/aprendizagem nas aulas de Química, pois entendemos que neste processo também se materializam as concepções dos professores sobre a formação e o trabalho docente.

3.1.3 AS CONCEPÇÕES DE ENSINO/APRENDIZAGEM PRESENTE NA AULA UNIVERSITÁRIA DE ACORDO COM OS DOCENTES

Pensamos ser importante antes de entrarmos nos aspectos da aula universitária entendermos o percurso formativo dos professores formadores entrevistados, entendermos a constituição da docência universitária deles. O Local de formação e a formação dos formadores de professores do curso pesquisado.

A docência universitária tem se constituído num novo, porém expressivo, campo de pesquisa no Brasil. São muitas as questões que vem sido discutidas a esse respeito, mas têm se destacado aquelas referentes à formação didático-pedagógica e ao trabalho do professor universitário (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

A autora, acima citada, atribui quatro atividades primordiais aos professores universitários: o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração em diversos setores da instituição de ensino superior. A estas atividades, acrescenta a orientação acadêmica de monografias, dissertações e teses e a participação em bancas de defesa e concursos. Além dessas atividades, já consideradas tradicionais no magistério do ensino superior, a autora acrescenta novas exigências que têm se agregado ao trabalho do professor universitário e tornado mais complexa a atividade docente neste nível de ensino, como a publicação em livros e periódicos e a apresentação de trabalhos em eventos e congressos.

Na Figura 3 são apresentados os dados referentes ao local de formação dos formadores. Onde se vê que a maioria se formou nas Universidades do Sudeste brasileiro.

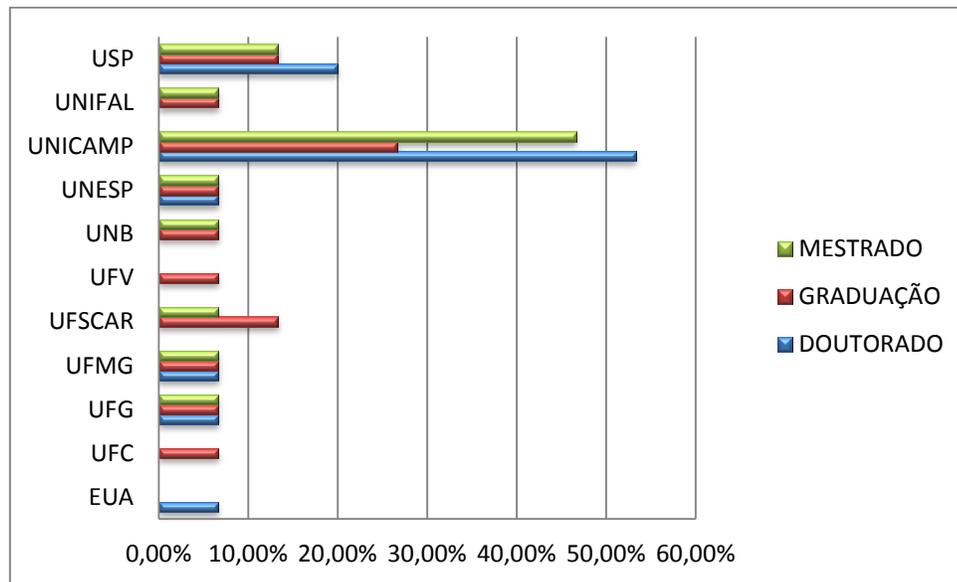


Figura 3 – Local de formação dos professores formadores

Outra questão problematizada foi o tempo de docência no ensino superior, como se vê na Figura 4.

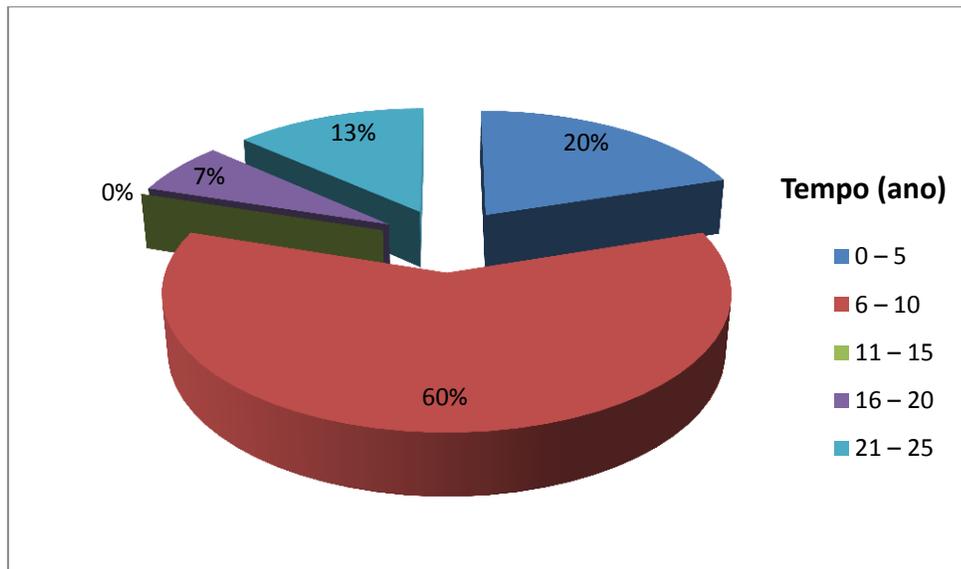


Figura 4 - Quantidade de professores formadores por tempo de docência.

A média de tempo da atuação dos professores na Educação superior é de 9,6 anos. Com exceção de um formador todos os outros não tiveram experiência como docente anteriormente.

Os docentes destacaram durante a entrevista que não passaram por uma formação didático-pedagógica, apenas dois possuem licenciatura, sendo que um fez

mestrado e doutorado em Educação. Os demais possuem formação em suas áreas específicas. Tal formação não é adequada e nem suficiente para o trabalho pedagógico com adultos graduandos, daí a necessidade de formação pedagógica deste professor na pós-graduação e da aproximação dos bacharelados e das licenciaturas. 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. 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.

Mas não é possível discutir a questão da formação em nível de pós-graduação dos professores do curso sem atentar para as difíceis condições de trabalho dos docentes, retomando a discussão já realizada no capítulo I e ampliando a análise da categoria trabalho docente. Sendo assim, no ensino superior a perspectiva de ensino/aprendizagem dominante é a transmissão-assimilação mecânica do conhecimento fragmentado, pois a concepção de docência que perpassa os cursos de graduação é a do especialista que transmite os segredos e práticas do ofício para um aprendiz. O que simplifica e desvaloriza o trabalho docente.

As questões acima ficam latentes, principalmente, quando perguntamos aos professores formadores como preparavam a aula e como lidavam com as questões de ensino/aprendizagem, a resposta quase sempre se relacionavam à apresentação ou explicação do conteúdo numa exposição. Sendo assim o que a grande maioria dos docentes procuram fazer com a máxima habilidade de que dispõe é a busca por técnicas para enfrentar os problemas da sala de aula. Como revelam os relatos abaixo,

Eu dou o programa antes e converso sobre a importância deles prepararem em casa, estudar e chegar com dúvidas. Isto quando tem livro texto aí a coisa fica melhor, porque o aluno tem onde consultar. Mas o aluno não ler nada em casa e aula fica expositiva mesmo. Se não estudarem em casa é zero de fixação e zero de aprendizagem. Eu dou o conteúdo num primeiro momento quando

retomo raramente sabem (os alunos) alguma coisa. Até os melhores alunos me frustram, porque tiram dez numa prova e quando pergunto sobre o mesmo conteúdo passado algum tempo, numa outra situação não conseguem nada. Mesmo os que fazem iniciação científica, estou aqui a muito tempo e eles não estão aprendendo, posso fazer o que for, eu ensino, fazem um monte de exercício, mas não adianta. (PROFESSOR FORMADOR, 15).

Bem, deixa eu ver se eu estou entendendo, eu uso slide para mostrar esquemas, figuras e algumas demonstrações vou para o quadro para eles irem acompanhando comigo. Uso lista de exercício com atividades, por exemplo, escreva um esquema com medida de Ph. Passo o exercício para o aluno calcular a concentração de H^+ , e na área ambiental dou texto para eles fazerem resenha e depois discute. Preparo as minhas aulas no livro, o que o livro fala eu sigo a sequência. Dou duas listas até a prova, tento corrigir e resolver em sala. Já na analítica preciso do quadro para demonstrar o equilíbrio e os cálculos de volumetria. Seguindo o livro. Eu faço três avaliações e pontuo a lista de exercício. Em alguns momentos dou seminários também (PROFESSOR FORMADOR 2).

Sempre busco a maneira mais clara de ensinar em diversos livros. E a aula é com muita exposição, mas dependendo da dificuldade da turma uso mais o quadro. Para tentar resolver deficiências básicas e problemas de atenção. Coloco aulas práticas, na medida do possível para eles poderem ver o que ocorre na teoria ver isso na prática. (PROFESSOR FORMADOR 11).

Preparação eu sigo apenas um livro, escolho o que está na ementa. Sigo somente um porque os alunos preferem. Mas agora eu estou dando eletroquímica ai estou pegando picado o assunto. Porque um tem uma coisa mais explicada e outro tem outra, ai tem de juntar. Ai eles ficam um pouco perdidos. Ai eu pergunto se eles estão acompanhando o curso, não durante a aula. Quando termina aula pergunto para alguns se está muito difícil. Porque durante a aula eu acho que eles não vão falar que está difícil. Ai eu pergunto em grupos isolados. Eu faço provas, só que a prova somente não dá ai dou também lista de exercício. Durante o curso eu não faço diferença os alunos têm de saber igual (PROFESSOR FORMADOR 7).

Preparo as aulas antecipadamente e dificilmente ocorrem problemas que não resolvemos ali mesmo no laboratório. Preparo todas as aulas com antecedência e depois realizamos. Tenho muita experiência e pego estas aulas (...) todas as análises. Eles têm muito suporte para irem para as empresas e trabalharem com os instrumentos. Toda aula peço para entregarem relatório e posteriormente a prova, os alunos tem muita coisa a sua disposição. Eles tiraram a disciplina específica para a licenciatura, foi um erro. Porque os professores necessitam saber sobre os instrumentos (PROFESSOR FORMADOR 3).

Os alunos têm muita dificuldade nas disciplinas que envolvem cálculo. E os alunos da licenciatura muitas vezes “abrem mão” do cálculo e dificulta para trabalharmos os conceitos da disciplina (...). No curso de licenciatura tem pouca aprovação e no meio do curso já estão desanimados, relação desgastada e muita reprovação. Eu faço provas, 4 provas. E ai elas abordam exercícios para abordar o que estudamos. Eu passo deduções e considero alguma coisa destas tarefas. É mais para estimular. Preparo a aula com livros e na internet com artigos. Mas a reprovação é grande. Mas eles tem dificuldades com cálculos, necessitam ir mais atrás das coisas (PROFESSOR FORMADOR 9).

Nessa visão de ensino descrita acima, a aula é o espaço onde o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo. Daí poder

prescindir da presença do próprio aluno, pois se tem um colega que copia tudo, basta fotocopiar suas anotações e estudá-las, para dar conta dessa maneira de memorizar os conteúdos.

Mas, os mesmos depoimentos que afirmam a facilidade de ensinar também apontam elementos que nos revelam a dificuldade dos alunos em aprender. É o que explicita o discurso contraditório dos professores formadores, principalmente, quando afirmam que preparam boas aulas, mas os alunos não aprendem. É como se existisse uma hierarquia entre ensinar e aprender.

Eu preparo tudo (...) estudo o conteúdo, é uma aula bem tradicional, mas boa, os alunos chegam em mim e falam que muitas vezes não entendem, mas a aula foi boa com muito conteúdo. Acho que devemos ensinar e esperar o retorno, se não tiver paciência. Os alunos estão chegando com muitas dificuldades, muitas mesmo. Tento fazer minha parte (PROFESSOR FORMADOR, 4).

Nesse caso, mesmo numa situação que tradicionalmente seja considerada uma boa aula, em geral, explicita-se o conteúdo da disciplina com suas definições ou sínteses, desconsiderando-se os elementos históricos e contextuais, muitas vezes tomando suas sínteses temporárias como definitivas, desconectando-as de afirmações técnicas das pesquisas científicas que as originaram. Desconsidera-se a aprendizagem dos alunos ou a simplifica.

Nesse processo descrito pelos professores formadores, ficam excluídas as historicidades, os determinantes, os nexos internos, a rede teórica, enfim, os elementos que possibilitaram aquela síntese obtida; a ausência desses aspectos científicos, sociais e históricos deixa os conteúdos soltos, fragmentados, com fim em si mesmo.

Além disso, há projetos pedagógicos contraditórios, conseqüentemente não existe uma única proposta de formação de professores, mas propostas que se diferenciam a partir das formas históricas de organização e gestão do trabalho, visando atender a divisão social e técnica que o trabalho assume em cada regime de acumulação. Ou seja, há demandas desiguais e diferenciadas de formação que se estabelecem ao longo das cadeias produtivas, nas quais se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. Por isso, entendemos a necessidade do nosso posicionamento diante de questões balizadoras como: que tipo de homem se pretende formar? Para quê? Com qual sentido? Para não correremos o risco de tratar as questões

da educação e da formação de forma reificada, ou seja, como se tivessem um curso próprio, eivadas de intensas ideologias e valores em que não podemos intervir e modificar (BERNARDES, 2013). Para enfrentar a suposta neutralidade das políticas e propostas de educação e formação de professores é necessário problematizá-las, sendo estas um espaço de disputas.

As possíveis concepções, advindas das condições objetivas de realização do trabalho na Universidade, apontam para um esvaziamento do trabalho docente e isto tem trazido impactos negativos ao processo do ensino-aprendizagem. Podemos perceber esta questão na seguinte fala:

Aqui o aluno necessita aprender de forma mais autônoma o conhecimento está acessível necessita é ir “atrás”. Nosso trabalho é mais no sentido de incentivar e mostrar (...) tento fazer isso, mas o aluno é que vai buscar. Hoje penso assim, temos muito o que fazer, o aluno vai ser um profissional necessita ter mais disposição para as coisas (PROFESSOR FORMADOR, 1)

A crença fundada na sociedade do conhecimento, que discutimos anteriormente, tem produzido ilusões as quais postulam que o conhecimento nunca esteve tão acessível como nos dias atuais e que a habilidade de mobilizar conhecimentos é mais importante que a construção dos mesmos. Isto contribui para secundarizar e simplificar o trabalho docente. Neste caso o professor desempenharia em sala de aula apenas um papel de facilitador da aprendizagem do aluno.

E ao questionar o mesmo professor formador acima citado sobre o que ele quis dizer com o termo “temos muito o que fazer”, ele disse:

Precisamos pensar mais nos conteúdos e em como ensinar isso tudo, eu até acho que deveríamos pensar mais, deveríamos nos preocupar com o conhecimento. Mas é isto... (PROFESSOR FORMADOR, 1).

Contraditoriamente o professor formador, acima, percebe que a complexidade do trabalho docente está impactando a relação entre ensinar e aprender. Mesmo que não consiga sistematizar esta complexidade, e isso ocorre pela própria forma do trabalho em que é submetido no dia a dia, onde a docência é forjada no trabalho estranhado, pela falta de formação para docência superior, como salientamos na categoria anterior, reconhece que o trabalho do professor é fundamental ao processo educativo.

Pensamos o trabalho do professor como fundamental a este processo, pois, o ele é o responsável pela organização do trabalho pedagógico em sala de aula, o que

implica pensar no sequenciamento e graduação dos conteúdos, bem como na escolha das formas adequadas para garantir a apropriação do saber escolar, ou seja, nas mediações necessárias ao ensino/aprendizagem (SAVIANI, 1994). Apoiados em Vigostski (1984) e em Pimenta; Anastasiou (2005) pensamos que esta apropriação é um processo que envolve a totalidade humana numa construção político pedagógica. Logo ao professor é necessário que faça não só com que o aluno apreenda e assimile o conteúdo, mas que além de tudo seja capaz de sentir o conteúdo relacionando-o às emoções. E isto requer condições de trabalho e formação, anteriormente discutidos.

Desse modo, os dados parecem demonstrar que os professores formadores – mesmo aqueles que reclamam por melhores condições de trabalho e melhores condições formativas – estão distantes de compreender seu próprio trabalho na perspectiva da totalidade a fim de combater o seu caráter fragmentado e alienante característico da sociedade capitalista, concepção fundamental para fomentar a luta pela transformação do que está posto, uma vez que anelam uma formação cada vez mais especializada, em consonância com as exigências dos postos de atuação e do mercado. Também, por meio desses dados, é possível tecer a análise de que a formação, no momento discutida, apresenta fragilidades no que concerne à construção de uma concepção de docência possível de ajudar a construir e a realizar um outro modelo de sociedade, cujo trabalho seja considerado como atividade essencialmente humana; como ação humana intencional, planejada e consciente que visa à construção do homem desalienado e livre (MARX e ENGELS, 1998).

Sendo assim para compor nosso quadro de análise é imprescindível considerar, também, a explicitação das concepções dos alunos do curso investigado, expressas nas entrevistas narrativas, realizadas por nós. Concepções estas que compõe nossos eixos de análise e perfazem nosso entendimento sobre a categoria: a formação e o trabalho docente.

3.2 O QUE DIZEM OS ALUNOS

3.2.1 QUEM SÃO OS ALUNOS DO CURSO DA LICENCIATURA EM QUÍMICA?

Aqui destacamos a importância e a necessidade de que as instituições conheçam quem é e o que pensam os alunos dos cursos de Licenciatura, para que se possa (re)pensar o projeto político-pedagógico dos cursos e o planejamento e desenvolvimento da formação docente como um todo. É importante identificar a percepção dos alunos sobre os conhecimentos e experiências proporcionadas pela formação durante este processo tais percepções ajudam a dimensionar melhor o planejamento e o desenvolvimento curricular, buscando aprimorar a formação inicial bem como a relação entre esta formação e o trabalho docente.

Para Basso (1998), o trabalho humano é uma atividade consciente realizada num determinado contexto social e histórico, portanto, as condições subjetivas também compõem esta atividade. Estas condições subjetivas se dão numa singularidade que podemos chamar de identidade pessoal, por sua vez permeada pelas concepções de mundo de um sujeito que possui uma história de vida, uma família, desejos pessoais; e ao mesmo tempo numa universalidade cultural e política que constituem a formação e a profissão docentes. Por esse motivo, não se pode discutir a formação e o trabalho sem que se considere o que os sujeitos entendem por *ser professor* e *ser professor de Química*, por isso a necessidade de se incluir as concepções e significados dos sujeitos da formação e do trabalho numa pesquisa sobre formação e trabalho.

Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2015. Os sujeitos participantes da pesquisa foram os alunos do 5º e 6º períodos e professores do curso de Licenciatura em Química. Participaram desta etapa da pesquisa, elaborando uma narrativa, 27 alunos de um total de 138 (20%).

A narrativa proposta para os alunos possui quatro eixos de orientação: trajetória de vida; trajetória formativa; a relação com o curso e a relação com o trabalho docente e a formação. Nesta categoria abordaremos a trajetória de vida e a trajetória formativa dos licenciandos.

De acordo com a pesquisa observamos que a maioria dos licenciandos pesquisados do curso de Química da UFG (73,2%), está na faixa etária que vai dos 19 aos 26 anos, ou seja, um alunado bastante jovem, dentro de uma faixa etária que

corresponde ao ingresso no curso de graduação imediatamente ou quase imediatamente após o término do nível médio.

A característica de um licenciando, ainda bastante jovem, levantada pela pesquisa, parece ser um indicativo positivo para a melhoria da qualidade da Educação Básica, mas pode significar também a pressão sobre os trabalhadores, de maneira geral, para que busquem mais educação formal. Mais adiante se verá que a busca por melhor qualificação e salário e a exigência do campo de trabalho para que o professor busque formação em nível superior são duas das principais motivações pela escolha do curso. Os dados parecem confirmar que a profissionalização docente, nos últimos anos, decorre de uma tensão entre a busca de mais e melhor formação e as condições impostas pelo mundo do trabalho (KUENZER, 2010).

Um estudo de Gatti e Barreto realizado em 2009 aponta que a média de idade dos professores brasileiros é de 37,8 anos. Esta média, no estado de Goiás, em razão do grande número de professores egressos de diversas Universidades e com mesmo perfil jovem apontado por nós, tende a baixar nos próximos anos. Além disso, um corpo docente mais jovem tem um duplo significado: ao mesmo tempo em que pode significar que os professores já ingressam no sistema educacional básico com formação superior, pode também representar a saída precoce de um grande contingente de professores mais experientes. O estudo da UNESCO (2004), ao comparar a faixa etária dos professores dos países europeus (média de 40 anos) com a de países mais pobres, indica que nestes países os professores são mais jovens, enseja uma discussão sobre as difíceis condições de trabalho dos professores brasileiros, em especial sobre as questões do adoecimento e da desistência, sobre as quais comentaremos mais à frente.

Sobre a questão do gênero, nossa pesquisa indica que há um equilíbrio entre o número de pessoas do sexo feminino e do sexo masculino no curso de licenciatura em Química. Do total de 27 pesquisados 52% são do sexo feminino e 48% são do sexo masculino. O alunado do curso de Licenciatura em Química da UFG está tendendo a confirmar o perfil levantado pela pesquisa nacional realizada por Gatti (2009): são mulheres de faixa etária jovem e provenientes da classe trabalhadora que têm optado

pelos cursos de Licenciatura, apontando que 81,3% dos professores brasileiros da Educação Básica são mulheres e 18,6%, são homens.

Dadas estas considerações, observamos uma contradição, pois lutamos por mais mulheres no campo da ciência, mas ao mesmo tempo, pesquisadores, como Chamon (2005), apontam que há uma estreita relação entre a feminização e o assalariamento da docência, observando que conforme o magistério se torna uma profissão feminina os salários vão decaindo, muito embora, obviamente, a queda dos salários não se deva apenas a este fator. É importante considerar, aqui, os determinantes sócio-históricos que levaram à feminização do magistério, cuja origem está na relação entre a expansão do sistema de ensino concomitante à expansão da industrialização. Pode-se dizer que a relação escola-fábrica deve muito à relação mulher-maternidade, dois elementos culturais fundamentais para a explicação da feminização do magistério. A partir do momento em que a sociedade enseja o surgimento da escola de massas, o trabalho pedagógico é ideologicamente associado às habilidades “naturais” do sexo feminino advindas da maternidade (paciência, abnegação, trato com crianças, etc.). Ao mesmo tempo o trabalho docente não perde a secular associação com o sacerdócio, tornando-se a “profissão feminina por excelência”. Logo o processo de proletarização do trabalho docente ocorre de maneira concomitante ao de feminização do magistério, ou seja, o trabalho docente vai se tornando um trabalho desqualificado, precarizado, fragmentado e desvalorizado economicamente ao mesmo passo em que vai se tornando um lócus de trabalho quase que exclusivamente feminino. A caracterização do magistério, a partir da divisão sexual e social do trabalho, torna-se a forma hegemônica dessa atividade, apontando para uma série de limites para o encaminhamento das lutas políticas desses e dessas trabalhadoras.

Quanto à formação de nível médio, confirma-se uma tendência nacional: o ingressante do curso de Licenciatura em Química é, em sua maioria, egresso do Ensino Médio público, Figura 5.

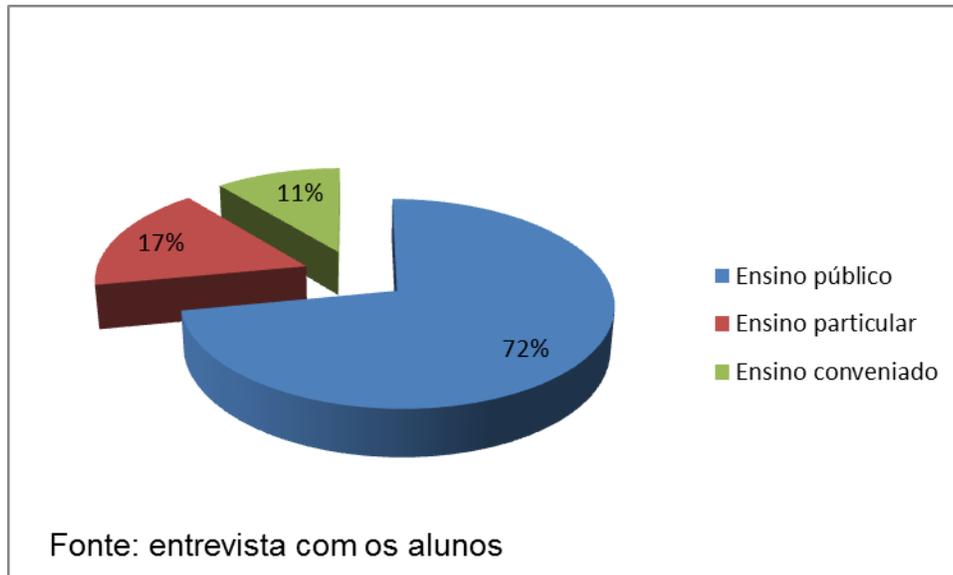


Figura 5 – Distribuição dos licenciandos por tipo de escola

Numa pesquisa sobre o perfil dos ingressantes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, Silva; Braúna; Ferenc (2015), também, apontam esta mesma característica no alunado. Em acordo com tais dados, Gatti e Barreto (2009), ao examinarem o perfil dos estudantes de licenciaturas, assinalaram que, a maioria deles cursou a modalidade regular e pública de ensino. Esses dados confirmam a classe trabalhadora como a classe de origem dos licenciandos. Nesse sentido, a escola pública é o lócus privilegiado de referência para a busca constante da qualidade social do ensino e do trabalho docente, como também elemento da realidade da formação de professores na universidade a ser pensado no sentido de continuidade, inter-relação e superação.

Nesse sentido, a universidade, no sentido gramsciano, precisa integrar-se organicamente com a cultura para assegurar uma formação que ofereça à educação pública e à instituição escolar em particular um processo contínuo de formação da docência com outra qualidade no domínio da ciência, da cultura e das práticas pedagógicas e educativas próprias do universo da docência no âmbito da formação humana atingindo a sociedade em seu conjunto.

Essa é certamente mais uma das questões complexas do processo educacional e que precisa ser problematizada, refletida e enfrentada pela sociedade. Situação que

exige não simplesmente culpabilizar uma ou outra parte do sistema quanto aos problemas da qualidade da formação e da prática docente. A base constitutiva dessa totalidade necessita compreender o sistema educacional como um todo estruturado dentro de uma determinada lógica socioprodutiva em que se estabelecem papéis, funções e finalidades educativas dentro de uma determinada estrutura social que se amplia e se globaliza.

O gráfico contido na Figura 6 mostra que os alunos do curso pesquisado, ainda em processo formativo, já atuam profissionalmente na educação. Pode parecer pouco expressivo o número de alunos que ainda não concluiu a graduação, mas já trabalha na área educacional, cerca de (38%) em relação ao número total de alunos do curso.

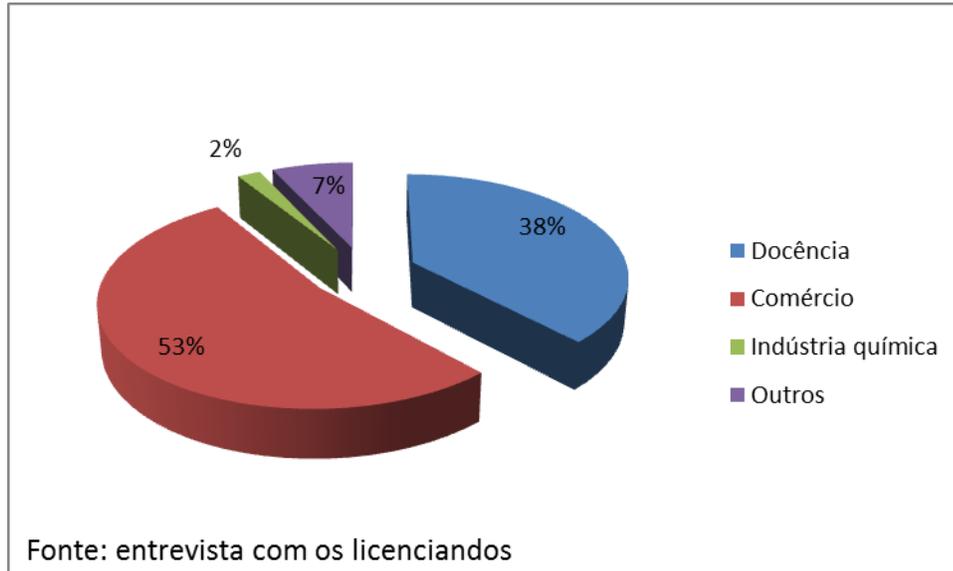


Figura 6 - Distribuição dos licenciandos por tipo de trabalho

É na docência da Educação Básica, como se pode observar no gráfico (38%), que trabalha o maior número de alunos do curso de Licenciatura em Química que já atuam na área educacional, reforçando a análise realizada no parágrafo acima. A pouca preocupação com a formação em nível superior do professor é uma questão histórica, que tem sido insistentemente debatida no âmbito das políticas e pesquisas educacionais no Brasil. No entanto, o ingresso no campo de trabalho antes da conclusão da formação indica que o campo educacional ainda admite leigos, com a justificativa de escassez, além de reforçar a identidade da docência como ofício que se

aprende na prática. Pensamos que a “escassez” de professores para a educação básica, apontada pelos relatórios citados acima, não pode ser caracterizada como um problema conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial. Ao contrário, é estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de gestão pública e da formação de seus educadores. As alternativas – conjunturais – que vêm sendo apontadas para o enfrentamento deste grave problema – a complementação pedagógica em licenciaturas paralelas de 540 horas ou “aceleradas” de 120 horas aos bacharéis de qualquer área e as bolsas aos 150 mil estudantes de pós-graduação para atuarem como docentes de escolas públicas, após passarem por “treinamento” – não equacionarão a escassez na direção de uma política de valorização da formação dos professores. Pelo contrário, aprofundarão o quadro de sua desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação. A solução encontrada pelo MEC foi a criação de inúmeros programas de formação demonstra uma fragmentação que inviabiliza o desenvolvimento de um projeto articulado de formação que represente uma política orgânica de Estado. A recorrente ênfase dos documentos oficiais que normatizam os programas de formação docente na necessidade de atender as exigências do mundo atual, sem uma crítica aos problemas enfrentados, revela a articulação da educação às demandas do capital.

Os dados do gráfico, também, apontam as variadas profissões/ocupações, fora da área educacional, que exerce a maior parte dos alunos do curso de Licenciatura em Química da UFG (62%). Aqui cabem alguns questionamentos: será que o magistério possui prestígio e apelo social, a ponto de mobilizar um considerável número de sujeitos a mudar de profissão/ocupação? Ou é uma opção condicionada à falta de opção, dadas às limitações econômicas, sociais, políticas e culturais que estes sujeitos enfrentam durante o processo educativo? Iremos retomar este dado quando analisarmos as motivações que levaram os entrevistados a optarem pelo curso de Licenciatura em Química.

O gráfico acima nos remete a uma das principais características dos alunos dos cursos de formação de professores: são alunos trabalhadores e em sua maioria provenientes das classes menos favorecidas economicamente da sociedade. Muitos

estudos sobre a questão da formação e profissionalização docentes têm revelado que cada vez mais a classe trabalhadora busca a Licenciatura e a profissão docente, enquanto as camadas médias têm se distanciado da profissão e da escola pública como a instituição educativa de seus filhos (RÊSES, 2008; FACCI, 2004). Este dado para nós não significa uma defesa por melhores salários para atrair jovens da classe média, pelo contrário, como discutimos acima, a entrada de jovens pobres na Universidade Pública é uma forma de assegurar o acesso permanente dos estudantes (pobres) aos bens simbólicos produzidos e à formação de novos intelectuais para fazer avançar a cultura da sociedade em níveis mais complexos.

Avaliamos que a permanência dos estudantes dependem de outros fatores, como: saber reconhecer as suas potencialidades individuais; criar mecanismos facilitadores para o desenvolvimento do espírito público, responsável e colaborativo; preocupar-se com a alimentação e o transporte de estudantes, seja de carro, ônibus, barco, caminhão ou bicicletas; desenvolver a criatividade e a inovação, por meio de atividades e projetos voltados para temas atuais; possibilitar a criação artística em todas as suas manifestações (música, dança, teatro, pintura, bordados e esporte); assegurar o acesso a livros, revistas, filmes e equipamentos tecnológicos, valorizar o acesso ao cinema.

Sendo assim, a qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Ainda sobre a valorização dos trabalhadores em educação, a luta por melhores salários é uma luta histórica, que de acordo com Rêses (2008), tem ressurgido com bastante força nos últimos anos e retoma a discussão da proletarização docente.

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).

De acordo com a tese de proletarização, apresentada por Rêses (2008) os profissionais vêm ao longo dos anos perdendo sua autonomia e tornando-se condicionados a ações propostas e planejadas por organismos externos à realidade de seus alunos, tornando-os personagem de figuração no processo educacional e tendo seu trabalho desqualificado em função de diversos fatores que os obrigam a cumprirem sua carga horária em ambientes desestruturados, sem recursos, com péssimos salários, e subjugados a mecanismos de controle nos mais variados aspectos de seu trabalho, como na construção e execução do currículo. Sobre esse aspecto podemos citar o Estado de Goiás, que será um dos possíveis campos de trabalho dos licenciandos, que possuía em 2012 22,5% dos profissionais da educação sob regime de contrato temporário, conforme dados coletados nos site da Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento. No mesmo relatório de 2014 percebe-se um crescimento de 63,5% de servidores nessas condições. Com isso há uma grande rotatividade de servidores revelando instabilidade empregatícia e más condições de trabalho ofertadas. Estas condições podem piorar ainda mais, visto que o Governo do Estado de Goiás está preparando as escolas Estaduais para a implementação das chamadas OS (organizações sociais).

A Reforma do Estado brasileiro ocorrida na década de 90, que discutimos no primeiro capítulo, partia do pressuposto de que a crise que o país enfrentava à época tinha sua origem no tamanho do Estado, que seria extremamente ampliado, oneroso e pouco efetivo. As reformas propostas previam diminuir a atuação do Estado, inclusive nas políticas sociais, e manter uma atuação forte no sentido de garantir espaço para a reprodução do Capital. Para isso, era necessário privatizar as instituições públicas

produtivas, como empresas e bancos estatais, e diminuir a participação do Estado nas políticas sociais, com a criação de parcerias público-privadas e adoção de Organizações Sociais, além de enxugar o quadro de servidores públicos, uma vez que a folha de pagamento seria responsável, dentre outros fatores, pela escassez de recursos e ineficiência operacional do poder público.

Nesta compreensão, era necessário reconfigurar o Estado, em uma perspectiva de implementação do Estado mínimo, de fato um Estado mínimo para o Social, mas máximo para o Capital. E, hoje, se retoma essa ideia. As políticas de ajustes mais recentes sustentam que o tamanho do Estado é a origem da crise. Logo, se propõe e implementa a redução do tamanho do mesmo em termos de serviços públicos, estatais e gratuitos e se ampliam as garantias de reprodução do capital a partir do Estado, da transferência do fundo público para o setor privado. E, nesse contexto, que a lei das Organizações Sociais (OS) foi aprovada.

A Organização Social é um título que a administração pública outorga a entidade privada sem fim lucrativo para que esta realize - com recursos públicos – atividades ligadas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde. A relação entre o Estado e as OS, partindo do pressuposto de que não cabe mais ao Estado o monopólio da prestação de serviços em áreas sociais. Com a contratação de OS pelo Estado, os trabalhadores são contratados pela CLT e outras formas próprias do setor privado, além de abolir uma série de procedimentos, previstos no poder público, de fiscalização dos contratos e do repasse de dinheiro público.

Na esteira desses acontecimentos, figura certo comunitarismo neoconservador, longe da ideia de direito; uma organização pautada no associativismo dos cidadãos que lutam de forma fragmentada, individualizada e corporativa e cujas lutas não têm no horizonte uma perspectiva de tomada do Estado e consideração da existência da luta de classes. O declínio cívico e a despolitização da sociedade em favor da conciliação das classes têm significado, principalmente a partir da década de 1990 no Brasil, um processo que relaciona intimamente o conceito de sociedade civil à base teórica do chamado Terceiro Setor que se materializa no formato de OS e ONG. A denominação

“terceiro setor” se explicaria, para diferenciá-lo do Estado (Primeiro Setor) e do setor privado (Segundo Setor). Ambos não estariam conseguindo responder às demandas sociais: o primeiro, pela ineficiência; o segundo, porque faz parte da sua natureza visar o lucro. Este nome “terceiro setor” que, aparentemente, pode parecer um espaço de participação da sociedade, representa a fragmentação das políticas sociais e, por conseguinte, das lutas dos movimentos sociais, como vimos no primeiro capítulo.

Tal movimento implicará significativas alterações na estrutura e dinâmica da sociedade civil brasileira, a partir de um processo de repolitização da política no mundo; “o empresariamento progressivo das políticas sociais e a construção de novo padrão de sociabilidade; a reconfiguração da aparelhagem estatal e de mecanismos regulatórios” (NEVES, 2005, p. 19) dispostos para manter subjugados os subalternos pelo convencimento e pelo seu próprio consentimento. A busca do consenso e a produção de novo senso comum em torno dos interesses particulares de uma classe que submete o conjunto da sociedade – correspondente ao exercício do poder e ao conceito de hegemonia – é a tônica do novo estágio de desenvolvimento capitalista sob o neoliberalismo.

A nova pedagogia da hegemonia materializou-se com ações efetivas na aparelhagem do Estado e na sociedade civil nos anos finais do século XX e nos anos iniciais do século XXI, configurando uma nova dimensão educativa do Estado capitalista. Sua principal característica é assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos (NEVES, 2005, p. 24).

Esta nova pedagogia é a garantia das condições imprescindíveis à acumulação ampliada do capital. Para tanto, um Estado educador, além do coercitivo, precisou, na sociedade capitalista mundializada, refuncionalizar sua atuação de modo a assegurar a continuidade da exploração/dominação de classe, o que é assegurado pela hegemonia. Sobre esta questão Gramsci (2000) afirma que é muito comum um determinado grupo social, que está numa situação de subordinação com relação a outro grupo, adotar a concepção do mundo deste, mesmo que ela esteja em contradição com a sua atividade prática, aí reside a hegemonia. Ademais, ele ressalta que esta concepção do mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior é desprovida de consciência crítica e coerência, é desagregada e ocasional. Dessa adoção acrítica de uma concepção do mundo de outro grupo social, resulta um contraste entre o pensar e o agir e a

coexistência de duas concepções do mundo, que se manifestam nas palavras e na ação efetiva. A sociedade civil, no contexto do terceiro setor, passa a ter papel decisivo no sentido de difusão do consenso e convencimento neoliberal.

A recorrência à sociedade civil foi a pedra de toque do novo padrão de enfrentamento das mazelas sociais radicalizadas, no sentido de diminuir a presença e a responsabilidade do Estado, que passa a atuar de forma restritiva e focalizada em função de uma perversa política de ajuste fiscal – na direção de gestão da crise – que subsume os imperativos sociais aos econômicos, jogando uma imensa (e sempre crescente) massa de miseráveis aos cuidados de uma virtuosa e eficiente sociedade civil, em que sua disseminação pelas correntes mais recentes tendeu a negar sua função como palco de ação política, arena de lutas e empenhos hegemônicos nos dizeres de Gramsci (2000), para convertê-la em mero recurso gerencial, em instância separada do Estado e da economia. Portanto a formulação gramsciana aponta “o conceito de ‘sociedade civil’ como uma arma contra o capitalismo, nunca uma acomodação a ele”. Entretanto, o uso corrente do termo pelas modernas teorias sociais segue na direção contrária, geralmente usado para identificar uma arena de liberdade (pelo menos potencial) fora do Estado, um espaço de autonomia, de associação voluntária e despolitizada. A sociedade civil nos moldes do neoliberalismo não possui interesses de classes antagônicos, é como se vivêssemos numa eterna conciliação, arrefecendo a luta de classes.

As OSs que no caso do Estado de Goiás, se implantadas, será a materialização da ideologia do terceiro setor na educação, poderão prejudicar a identidade docente enquanto classe trabalhadora, como destacamos no primeiro capítulo, pois cria duas categorias distintas. De um lado, os servidores públicos, contratados via Regime Jurídico Único. De outro lado, os contratados via OS, celetistas, contratados de maneira mais ampla, sem o rigor dos concursos públicos. Com isso, haverá dificuldade para a organização da categoria, justamente por essa divisão.

O que pode ocorrer é um verdadeiro desmonte da Educação Pública, através da terceirização via OS, um dos impactos diretos para os professores, sob esse modelo,

será a precarização das condições de trabalho e, conseqüentemente, dos serviços prestados à população.

A filosofia que orienta tais políticas é a de “ensinar para os testes”, é simplificar e padronizar o ensino e a aprendizagem para “mostrar uma falsa melhoria de índices”, sonhando uma educação que promova o desenvolvimento global dos seres humanos, voltada para sua autonomia intelectual. Simplificar o ensino e a aprendizagem, como defendem estas políticas, também significam simplificar a formação do professor retirando dele sua principal ferramenta de trabalho: o conhecimento. Com isso ocorre um esvaziamento da formação com perda do sentido do trabalho docente, pois, como enfatizamos em capítulos anteriores, há uma relação dialética entre formação e trabalho docente. Esta realidade afeta diretamente os licenciandos pesquisados, pois a precarização do local de trabalho poderá acarretar desistências, fazendo com que estes 62% dos licenciandos pesquisados que estão trabalhando fora da área educacional, que citamos anteriormente, permaneça nela e não opte pelo magistério ao final do curso. Ao mesmo tempo entendemos que a escolha pela profissão docente, especificamente pelo curso de Licenciatura em Química, se dá no espectro das contraditórias expectativas da sociedade contemporânea sobre a condição de trabalho dos professores e o papel da escolarização dos jovens, constituintes também, das impressões e representações individuais dos sujeitos que optam pela profissão de professor, logo é uma situação que exige uma análise levando em consideração a totalidade de todas estas relações.

Outra afirmação, que fizemos acima sobre os dados, é que os alunos da Licenciatura em Química pertencem à classe trabalhadora. Sobre isto Antunes (2005) nos esclarece que muitas críticas têm sido feitas à ideia de classe social e diversas teses têm apontado que se assiste ao “fim do trabalho”. De acordo com tais teses, as formas contemporâneas da produção e do trabalho na economia globalizada seriam tão complexas que não poderiam mais ser explicadas a partir da teoria marxista da dinâmica da luta de classes. Além disso, afirmam enfaticamente que dada à complexidade do trabalho e o surgimento de inúmeras ocupações e carreiras, não se poderia mais identificar o trabalhador com o proletariado, que seria um sujeito coletivo de um momento histórico já ultrapassado.

No entanto, para Mascarenhas (2002), a centralidade do trabalho, e consequentemente, das classes sociais e da classe trabalhadora para a compreensão dos fenômenos sociais da atualidade é inegável, pois não se pode falar em “fim do trabalho” ou “adeus ao proletariado” num momento em que os trabalhadores são expropriados e explorados no grau máximo de suas capacidades laborativas.

Assim como o conceito de classe trabalhadora não pode ser quase que sinônimo de operariado, pois é preciso lidar com os dinamismos da realidade social, também o conceito de proletariado deve seguir a mesma trajetória. Nas sociedades capitalistas de tempos atrás, o proletariado poderia ser definido em termos da separação dos meios de produção, do trabalho manual, principalmente da indústria, do emprego produtivo, da pobreza e da degradação (...) na atualidade a coincidência destes elementos já não se dá da mesma forma. Dois fatores precisam ser levados em conta. O primeiro é o aumento dos trabalhadores do setor de serviços contando com uma degradação salarial e de condições de vida. O outro fator é a expansão do desemprego. O proletariado hoje, como ontem, compõe-se de um amplo contingente de trabalhadores vivendo em condições de pobreza e degradação, mas abarca muito além dos trabalhadores manuais das indústrias; engloba boa parte de trabalhadores do setor de serviços, trabalhadores de escritório, trabalhadores rurais e um grande número de trabalhadores desempregados (MASCARENHAS, 2002, p. 45-46).

Sobre a questão das classes sociais concordamos com Mascarenhas (2002) e pensamos que ela se revela fundamental para a compreensão da avaliação e análise que os Licenciandos fazem da relação entre a formação e o trabalho docente e da formação do Licenciando em Química de modo geral.

São inúmeros os determinantes da situação apresentada acima que devem ser considerados e que acabam por provocar uma enorme tensão entre formação e trabalho no campo educacional. Baixos salários; questionamentos quanto à qualidade dos cursos de formação, concentrados em instituições privadas e no ensino a distância; grande aumento da oferta de vagas nos cursos de Licenciatura em decorrência das duas características anteriores; condições de trabalho precárias nas escolas, tanto em relação à infraestrutura (prédio, materiais e equipamentos pedagógicos, etc.) quanto no que diz respeito às relações sociais e subjetivas (aumento da violência, baixa expectativa dos jovens em relação à escolarização, entre outras). Estes são apenas alguns dos muitos determinantes que compõem o quadro da formação e da docência em nosso país.

Como observa Freitas (2007), não é possível pensar a formação inicial de professores de maneira dissociada de políticas de valorização do docente. A autora afirma que tais políticas passam, também, pela questão salarial, mas não podem se restringir a esta dimensão. É preciso incluir nas políticas públicas para a educação a definição de um plano de carreira e a melhoria das condições de trabalho dos professores nas escolas.

A Figura 7 contém o gráfico que mostra que 42% dos licenciandos do curso pesquisado apresentam como principal motivação para escolha do curso “a busca por melhor qualificação e salário”, ao mesmo tempo em que narraram que pretendiam fazer outro curso, mas pensam nas dificuldades para passarem no vestibular em cursos mais concorridos (ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio). Essa análise, juntamente com os dados anteriores, contribui para nosso entendimento sobre a precarização do trabalho docente. É preciso considerar, também, que as licenciaturas têm sido uma boa opção para os trabalhadores que pretendem ter um curso superior, mas não pretendem trabalhar na área; ou que há crescimento, no mercado, da oferta de licenciaturas com qualidade discutível, que não viabilizam o ingresso na carreira docente pela via dos processos seletivos.

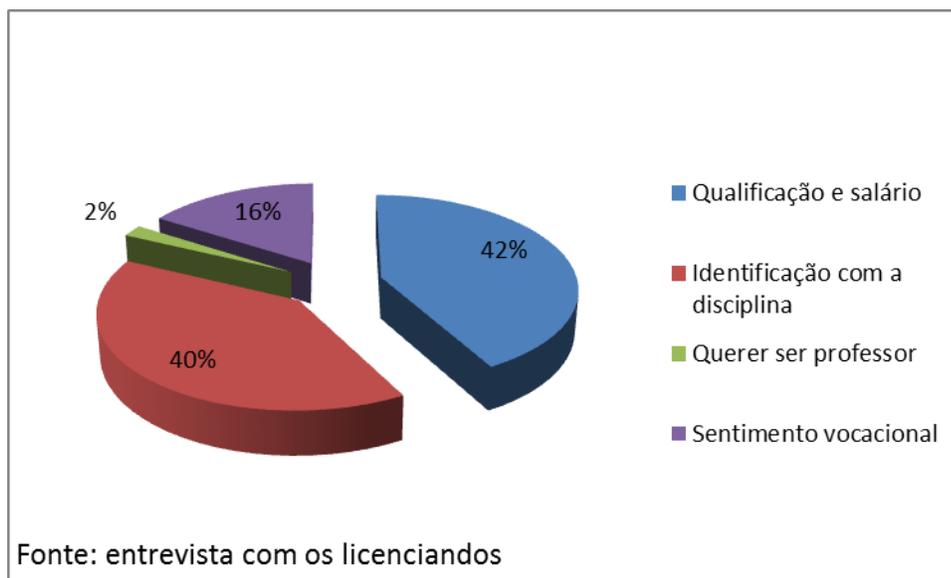


Figura 7 - Motivação para escolha do curso

De acordo com a figura acima 40% dos licenciandos revelam que escolheram o curso pela identificação que tiveram com a disciplina de Química no ensino médio. Esse

dado nos chamou a atenção, visto que estudos vêm apontando que grande parte dos estudantes dos cursos de graduação em licenciaturas específicas não se reconhecem como professores, mas sim como especialistas nos conteúdos das disciplinas (GATTI; BARRETO, 2009).

Nesse sentido, podemos averiguar que os dados apresentados nesta pesquisa não condizem, em partes, com os dados apresentados por Gatti e Barreto (2009). Elas apontaram que, ao indagar aos estudantes das licenciaturas sobre a principal razão que os levou a optar pelo curso, quase a metade dos licenciandos pesquisados atribuem a escolha ao fato de querer ser professor. Já os dados apresentados aqui, nos revelam que, apenas 2% atribuem ao fato de querer ser professor, portanto, muito menos da metade dos licenciandos. Entretanto, vale destacar que no estudo realizado pelas autoras citadas, não havia a alternativa afinidade com a disciplina, a qual foi muito evidenciada pelos licenciandos nesta pesquisa. As péssimas condições de trabalho, que explicitamos anteriormente, explicam um pouco a não identificação dos licenciandos com a docência.

No entanto, a motivação “sentimento vocacional para o trabalho na área educacional” que aparece em terceiro lugar 16%, é reveladora da contradição entre as representações sobre o papel social do professor e a necessidade deste de garantir as condições materiais de vida através do trabalho assalariado, como qualquer outro trabalhador.

A questão da vocação com a área de formação pode ser compreendida a partir de Enguita (1991 e 2004) na discussão a respeito das mudanças nos modelos de profissão/profissionalismo na contemporaneidade. O autor define cinco categorias do profissionalismo docente: competência; licença; vocação; independência e auto regulação. A categoria vocação como parte da profissão docente permanece inalterada ao longo do tempo, entendida como uma motivação do indivíduo para um tipo de trabalho dedicado aos seus semelhantes. Essa característica, intrínseca ao apostolado, foi incorporada à docência e permanece como marca de sua identidade, até hoje.

O discurso ideológico da “vocação” como elemento mediador da identidade docente, se baseia em ideais místicas e na religião, servindo tanto para justificar uma prática como para controlá-la. Esse discurso mantém a compreensão da atividade docente como algo que independe de quem executa e, posteriormente, como ação humanitária. A ideologia da “vocação” do magistério serve ainda para resistir, de forma individualizada, as precárias condições de realização do trabalho pedagógico, especialmente nas instituições públicas de educação.

Em decorrência desses fatores, a construção de uma identidade coletiva, politicamente engajada no projeto do trabalho, sofre reveses, dadas as formas identitárias que essa ideologia ajuda a construir. O discurso da “vocação” enfatiza os seguintes fatores na elaboração de uma identidade docente: a ordem mística e o sacerdócio como mediações necessárias ao magistério; o individualismo liberal e o distanciamento dos mandatários do serviço prestado; além da alienação e ocultação das reais condições de objetivação do trabalho educativo.

O trabalho docente aqui é compreendido como uma das facetas do trabalho, que se objetiva pelas mediações das circunstâncias determinadas de diferentes particularidades históricas, como explicitamos no primeiro capítulo. Por isto a questão da relação trabalho e formação, construída durante a formação dos licenciandos, nos remete ao esforço de compreensão das relações sociais em que esses sujeitos elaboram representações sobre si mesmos, sobre os grupos em que estão inseridos e sobre o “outro”. Desse modo, resulta necessário analisar os processos, estruturas e relações que são constituídos e constituintes do trabalho docente no atual contexto. Desta forma nossas próximas categorias são a tentativa de entender estas relações.

3.2.2 OS DIZERES DOS LICENCIANDOS SOBRE A RELAÇÃO TRABALHO E FORMAÇÃO

Como vimos anteriormente, as atuais reformas educacionais emergem no bojo das transformações produtivas que atingem o mundo do trabalho e as relações sociais e produtivas, com repercussões para os processos de formação humana evidenciadas,

especialmente, no momento em que “as propostas educativas substituem o conceito de formação humana básica pela noção de competências individuais para o mercado” (FRIGOTTO, 2001), cujo maior objetivo é adequar os sistemas de ensino às regras das políticas de ajuste econômico à nova ordem mundial, dentro de um quadro de redefinição do cenário econômico internacional.

No âmbito dessas questões, nos últimos anos, ganha foros consensuais uma compreensão mutilada de formação e do trabalho dos professores. Por exemplo, a pragmática noção de conhecimento que se verifica nas últimas propostas de formação vinculadas à excessiva valorização da epistemologia da prática profissional, da formação do professor-reflexivo, do professor investigador, do professor-prático-reflexivo, do professor-profissional, entre outras adjetivações, que expressam os diversos constructos que encontram sua raiz nas epistemologias pragmáticas/praticistas, as diversas normativas legais sobre formação docente, desde as diretrizes para formação docente até os PPP dos cursos de licenciaturas, revelam esta concepção. Fizemos esta discussão em relação ao PPP da Licenciatura em Química, no segundo capítulo. E aqui ressaltamos um questionamento que está presente em nossas reflexões: a quem interessa os cursos de formação de professores atualmente estarem configurados sob o viés da epistemologia da prática e voltados para os problemas do cotidiano em-si?

É necessário retornarmos a ela para entendermos como os licenciandos do referido curso estão entendendo como se dá o processo de tornar-se professor de química. E 87% deles expressam em suas falas, o consenso do qual falamos acima, de que o torna-se professor se dá na prática e pela prática. A formação pela prática é como um “canto de sereia”. Recorremos à mitologia grega, porque assim como a sedução provocada pelas sereias, através do canto, atraía os marinheiros que se aproximavam o bastante para ouvir seu belíssimo som, descuidavam-se e naufragavam. A formação pela prática também está exercendo uma grande sedução, como exemplificada nas falas dos licenciandos,

O professor se torna professor a partir do momento que entra em contato com a prática da sala aula, como os alunos e com o cotidiano (LICENCIANDO, A).

O professor se torna professor no decorrer do dia-a-dia, porque ocorre as vivências em sala de aula (LICENCIANDO, C).

O professor se torna professor na relação com os alunos, sempre aprendendo enquanto ensina. A sala de aula oferece muitas possibilidades (LICENCIANDO, E).

O tornar-se professor tem uma relação direta com o cotidiano da sala de aula, porque existe uma realidade presente ali muito importante para formação do professor de química (LICENCIANDO, H).

O professor de química passa a existir quando está frente a uma sala de aula e aprende diariamente a ser professor (LICENCIANDO, B).

É no ensino básico que o professor se torna professor, porque irá enfrentar muitos problemas (LICENCIANDO J).

As falas remetem a uma concepção de que no cotidiano o professor torna-se professor, é o aprender fazendo. Este consenso priva os professores da percepção do todo, pois no cotidiano, o qual os licenciandos se referiram, são pinçados apenas alguns aspectos mais relevantes deste cotidiano que nortearão as condutas e os pensamentos. Mesmo assim, a totalidade continua como pano de fundo, como lembra Kosik (1976 p.15). “O ‘horizonte’ – obscuramente intuído – de uma realidade indeterminada como todo constitui o pano de fundo inevitável de cada ação e cada pensamento, embora ele seja inconsciente para a consciência ingênua.”

Quando no cotidiano o todo é percebido sem clareza estrutura-se um pensamento de senso comum que tende a representar os objetos como se eles estivessem desligados de suas condições históricas e sociais. A tendência é a culpabilização dos professores pelos problemas que enfrentamos na educação. E a epistemologia da prática, discutida no terceiro capítulo, preconiza as mudanças de atitude dos professores como forma de operar mudanças na educação e, conseqüentemente, ajustá-la ao contexto social, respondendo à chamada crise da escola, que nada mais é do que a expressão da crise do regime de acumulação capitalista, para o qual novas tarefas educacionais são requeridas (KUENZER, 1999).

Ao representar os objetos desta forma este tipo de pensamento acaba por negar o movimento dialético dos elementos naturalizando-os, afastando-se do mundo real rumo a pseudoconcreticidade, por isto quando os professores pensam que existe uma formação somente na prática acabam por idealizar a escola e não conseguem entendê-la como um espaço de contradições que toma determinada direção de acordo com a luta de classes, como vimos no terceiro capítulo. Mesmo que a totalidade não seja percebida ela continua existindo e determinando as partes que a compõem.

A nosso ver, não há como ocultar o fato de que, para além da objetividade pragmática definida nestes consensos, há as relações tensas e complexas da formação e do trabalho docente. Por isso, no nosso entendimento, na formação há possibilidade de um movimento para ir além das aparências, para desmistificar o canto da sereia, para que se possa realmente conhecer a prática e voltar a ela para transformá-la. Em um movimento que vai da ação pedagógica para a teoria e que volta para a prática no sentido de transformar a realidade, entendido como práxis. Para Vázquez (1968), a práxis é atividade humana consciente que faz e refaz coisas, que transmuta uma matéria ou uma situação, é “(...) o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito ativo (agente) modifica uma matéria prima dada” (p. 245). Daí que, para compreender qualquer ação humana, é necessário conhecer a história e o contexto onde esta se realiza, pois a práxis é ao mesmo tempo subjetiva e coletiva, porta organicamente conhecimentos teóricos e práticos. Logo, é uma perda incalculável privar os docentes dessa formação. Com isso, não estamos desprezando a prática apenas argumentamos que ela por si só não dará conta da complexidade que envolve a formação e o trabalho docente. Para os outros 23%, dos licenciandos entrevistados, o ser professor está diretamente vinculado à questão do entendimento do conteúdo de química, como elucida as falas abaixo:

A compreensão da química é muito importante para formar o ser professor, porque o professor necessita do conteúdo e a sociedade também para ter mais consciência (LICENCIANDO, L).

O professor de química se torna professor a partir do momento em que ele passa a compreender de fato a química, a parte teórica. (LICENCIANDO, J).

O ser professor de química se faz principalmente pela compreensão da química, da teoria por isto entender o conteúdo é fundamental (LICENCIANDO, K).

Pensar em um professor de área é pensar na química, por isto o professor se torna professor principalmente quando aprende o conteúdo teórico que irá ensinar (LICENCIANDO, N).

A teoria nos fornece subsídios necessários para realçar as nossas práticas em sala de aula, nos mostra caminhos, nos norteia na postura enquanto professores e em resolução de conflitos (LICENCIANDO, M).

Aqui, contraditoriamente às falas acima em que a prática tem a centralidade do processo de formação do ser professor, a centralidade é dada à teoria. Contudo, trata-se de uma concepção de teoria enquanto instrumento para ser aplicado literalmente na prática, apontando princípios da racionalidade técnica em que o professor é concebido

como um reproduzidor de conhecimentos, cuja prática sustenta-se numa didática instrumental. Não aparece nas respostas a dimensão da teoria enquanto plataformas que orientam uma leitura mais crítica sobre a própria prática docente, de forma a promover o questionamento das formas como esta é desenvolvida, ou considerando-se os limites que cercam as próprias teorias.

Esta concepção de professor, de transmissor de conhecimentos, esteve presente no modelo curricular do curso de Química, analisado por nós, de 1988 a 1992. Nesta perspectiva a educação funciona como uma ciência aplicada e neutra. Logo, o papel da teoria seria iluminar o pensamento dos professores, o que contribui para a concepção de dicotomia teoria/prática. De acordo com essa visão, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência, analisamos estas questões no segundo capítulo. Nas falas dos licenciandos percebemos, ainda, uma forte herança da racionalidade técnica, mesmo com a tentativa de superação da mesma com a reformulação curricular ocorridas em anos posteriores. Assim como a epistemologia da prática a racionalidade técnica presente na formação e no trabalho docente favorece o distanciamento de questões relativas à realidade social.

Ressaltamos a importância do conhecimento teórico, num movimento de práxis que discutimos acima, em que do ponto de vista prático, para melhorar o ensino é preciso compreendê-lo e do ponto de vista teórico, ensinar é um ato complexo, altamente interativo, fortemente dependente do conhecimento, portanto teoria e prática nunca estão separados é um movimento dialético. Sendo este conhecimento não tomado como um produto neutro que garanta a objetividade ou para “clarear a prática” nos dizeres dos licenciandos, mas que guarda em si um processo histórico de construção realizada por homens e mulheres. Que toma a crítica como parte intrínseca deste processo.

Interessante notar, também, em grande parte das falas transcritas abaixo, que os participantes abordam a formação recebida de modo um tanto utilitarista – requerendo ou não sua ampliação – observando a sua maior ou menor capacidade em responder

às demandas provenientes do campo de trabalho de que participam, assim como do mercado de trabalho.

[Formar] para a docência aqui na Faculdade de Educação acredito que não é suficiente, apesar do próprio estágio. Acho que o nosso estágio é muito incompleto, é muito pouco tempo (LICENCIANDO O).

Acho que para formar para ser professor, em termos de teoria, o curso está muito bom, ele esclarece muita coisa, traz vários elementos teóricos que enriquecem o nosso trabalho, mas em relação à prática docente, eu acho que deixa um pouco a desejar em relação ao estágio. Nosso estágio tem dois anos de duração, mas a prática, efetivamente, é muito pouca (LICENCIANDO G).

Eu penso assim, que [para] a docência [...] a teoria é muito distante da prática [...] a teoria não tem ajudado a gente realmente a refletir na prática [...] (LICENCIANDO P).

Desse modo, inferimos que os licenciandos – mesmo aqueles que reclamam por ampliação formativa – estão distantes de compreender o trabalho que desempenham ou que irão desempenhar na perspectiva da totalidade a fim de combater o seu caráter fragmentado e alienante característico da sociedade capitalista, concepção fundamental para fomentar a luta pela transformação do que está posto, uma vez que anelam uma formação cada vez mais especializada, em consonância com as exigências dos postos de atuação e do mercado. Também, por meio desses dados, é possível tecer a análise de que a formação, no momento discutida, apresenta fragilidades no que concerne à construção de uma concepção de docência possível de ajudar a construir e a realizar outro modelo de sociedade, cujo trabalho seja considerado como atividade essencialmente humana; como ação humana intencional, planejada e consciente que visa à construção do homem desalienado e livre (MARX; ENGELS, 1998).

A formação oferecida não vem tornando possível a explicitação – pelo menos, ao nível da compreensão dos formandos – de que a divisão do trabalho na sociedade atual não é neutra – não é uma questão que se resolva com a simples superação de defasagens formativas, com a preparação utilitarista para o exercício desta ou daquela tarefa, atividade ou função – pois atende à distribuição do saber e do poder ao bel-prazer dos interesses dominantes – haja vista, o impacto sofrido pelo professor como a redução de postos e a intensificação do trabalho, seja na rede pública ou particular de ensino, como salientamos ainda no primeiro capítulo.

3.2.3 A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR DE QUÍMICA

Neste mesmo contexto, pensando a relação entre formação e trabalho docente, os licenciandos quando perguntados sobre a função social do professor de química as respostas foram praticamente unânimes ao afirmarem que o professor de química é responsável pela formação científica da sociedade,

Enfim, podemos afirmar que o professor participa da formação social na função de formação científica (LICENCIANDO, P).

O professor de química tem como maior função social a discursão e a transmissão da ciência como forma de mais consciência (LICENCIANDO, A).

O professor tem a função de promover o debate do ensino científico com aqueles que convive. Sem se omitir de questões que exigem posicionamentos sobre as abordagens científicas (LICENCIANDO, I).

Todos devem conhecer a ciência e nós professores temos a função de ensiná-la; de transmiti-la para a sociedade que é muito carente em relação às questões científicas (LICENCIANDO, Q).

A função social do professor mais nobre é contribuir para o entendimento da química e transmiti-la como forma de viver melhor em sociedade. Pois está presente em tudo: na medicina, nas engenharias, nas indústrias (LICENCIANDO, M).

A função social do professor de química é mudar a imagem negativa da química na sociedade e construir outra visão sobre a ciência (LICENCIANDO, O).

A função é mostrar o quanto a química está presente em todas as transformações (LICENCIANDO, R).

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia tem acarretado diversas transformações na sociedade contemporânea, refletindo em mudanças nos níveis econômicos, político e social. É comum considerarmos ciência e tecnologia motores do progresso que proporcionam não só desenvolvimento do saber humano, mas, também, uma evolução real para o homem. Vistas dessa forma, subentende-se que ambas trarão somente benefícios à humanidade. É o que revela a fala dos licenciandos acima.

Porém, pode ser perigoso confiar excessivamente na ciência e na tecnologia, pois isso supõe um distanciamento de ambas em relação às questões com as quais se envolvem. As finalidades e interesses sociais, políticos, militares e econômicos que resultam no impulso dos usos de novas tecnologias implicam enormes riscos, logo o desenvolvimento científico-tecnológico e seus produtos não são independentes de seus interesses, se pensarmos hoje a ciência apesar de sua importância não está trazendo benefícios significativos para a humanidade, visto que apesar de todo aparato tecnológico a maioria da população permanece à margem deste desenvolvimento, podemos refletir sobre a grande quantidade de artigos científicos produzidos,

principalmente, pelas universidades. Podemos tomar como exemplo a nova orientação política, das universidades brasileiras, que induz a uma crescente subordinação das mesmas às regras do mercado, mediante a competição pelo autofinanciamento, alterando a identidade, o papel institucional, os compromissos sociais e a concepção de universidade pública.

O IQ a partir destas orientações aumentou sua produção de artigos, como argumentamos no segundo capítulo. Na prática há um esforço para racionalizar o sistema de educação superior, isto é, organizá-lo nos moldes dos princípios da produção capitalista, a fim de torná-lo mais eficiente, competitivo e produtivo. Mobiliza-se, assim, um conjunto de orientações e discursos de agentes nacionais e internacionais para dar legitimidade às reformas tornando a Educação Superior objeto crescente de disputa de mercados. Mas tudo isto não está redundando em formação mais humana e nem em melhorias significativas para a sociedade. Não existe neutralidade na ciência como um todo. Refletimos sobre estes aspectos em capítulos anteriores.

Reforçando esses comentários, Bazzo (1998, p. 142) destaca que:

É inegável a contribuição que a ciência e a tecnologia trouxeram nos últimos anos. Porém, apesar desta constatação, não podemos confiar excessivamente nelas, tornando-nos cegos pelo conforto que nos proporcionam cotidianamente seus aparatos e dispositivos técnicos. Isso pode resultar perigoso porque, nesta anestesia que o deslumbramento da modernidade tecnológica nos oferece, podemos nos esquecer de que a ciência e a tecnologia incorporam questões sociais, éticas e políticas.

Pois mal sabem as pessoas que atrás de grandes promessas de avanços tecnológicos escondem-se lucros e interesses das classes dominantes. Essas que, muitas vezes, persuadindo as classes menos favorecidas, impõem seus interesses, fazendo com que as necessidades da grande maioria carente de benefícios não sejam amplamente satisfeitas.

Torna-se cada vez mais necessário que a população possa, além de ter acesso às informações sobre o desenvolvimento científico-tecnológico, como requerem os licenciandos pesquisados, ter também condições de avaliar e participar das decisões que venham a atingir o meio onde vive. Aqui retomamos a importância da relação entre práxis e conhecimento em que o objeto do conhecimento é produto da atividade

humana, e como tal, não como mero objeto de contemplação, é conhecido pelo homem. O conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pelo homem, isto é, inexistente fora da história e da sociedade.

Marx segundo descreve Vasquez (1977), concebe o conhecimento em relação à atividade como conhecimento de objetos produzidos por uma atividade prática, da qual a atividade pensante, da consciência, não pode ser separada. A prática é o fundamento e limite do conhecimento e do objeto humanizado que, como produto da ação, é objeto do conhecimento. Para Marx, conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação esta que se estabelece graças à atividade prática humana. Fora essa fundamentação está a natureza exterior que ainda não é objeto da atividade prática e enquanto assim permanecer será uma coisa em si, exteriorizada ao homem, destinada a transformar-se em objeto da práxis humana e, portanto, em objeto de conhecimento. Vasquez descreve que Marx é bastante explícito ao afirmar que a práxis é o fundamento do mundo em que hoje vivemos e nos desenvolvemos, pois é precisamente por ser fundamento do mundo real que hoje existe, que a práxis proporciona à ciência, ao conhecimento, não só a sua finalidade como seu objeto.

Será necessário que a sociedade, em geral, comece a questionar sobre os impactos da evolução e aplicação da ciência e tecnologia sobre seu entorno e consiga perceber que, muitas vezes, certas atitudes não atendem à maioria, mas, sim, aos interesses dominantes, transformando a realidade em objetos de interação humana. Portanto para entender a realidade necessitamos de conhecimento, no caso o conhecimento químico, como destacaram os licenciandos, mas é um conhecimento que possui relações humanas inserido numa realidade concreta. Logo o papel do professor dentro da sociedade vai muito além de cumprir procedimentos preestabelecidos, como requer as políticas públicas de formação docente.

Então pensar a função social do professor é indagar: qual função social este professor desempenha e qual é a sua importância dentro da sociedade brasileira? Qual é o objetivo mais amplo do trabalho do professor? Compreendemos que a concepção

de professor e da sua função social implicará em uma organização do trabalho e da formação docentes correspondente a esta concepção.

As reformas do estado e da educação, discutidas anteriormente, requerem um novo um novo tipo de professor, o qual Kuenzer (2011) denomina “professor precarizado”. O qual necessita apenas cumprir tarefas e procedimentos preestabelecidos, correspondentes a uma educação de pouca qualidade. Assim, retira-se a dimensão intelectual e política do trabalho do professor, que passa apenas a cumprir tarefas.

Nesta direção estão, também, as políticas de formação de professores, que cada vez mais se dá através de programas de educação à distância, ou em cursos aligeirados (FREITAS, 2007), pois a um professor tarefeiro corresponde uma formação também precária e aligeirada. Nestas políticas de formação e trabalho ele não mais participa das etapas de planejamento e avaliação dos conteúdos, tornando-se um mero executor de programas e políticas elaboradas pela administração pública educacional. Sua função social é, portanto, apenas ser mais uma peça na engrenagem do capital.

É neste contexto que os licenciandos relatam suas concepções da função social do professor, muito marcadas, também, pela questão da transmissão do conhecimento,

[...] Nós temos um papel muito importante que é muito importante para a sociedade, a transmissão do conhecimento químico. Este conhecimento irá possibilitar um maior entendimento das questões no mundo, já que as pessoas estão carentes de conhecimento, não de informação (LICENCIANDO, T).

Penso muito sobre isto, o quanto é importante a função social de um professor, principalmente porque será o transmissor do conhecimento, numa sociedade marcada pela falta dele [...] (LICENCIANDO S).

A função social do professor de química, penso a função mais importante é fazer o aluno entender o conhecimento a ser transmitido, para que ele possa se sentir melhor no seu dia a dia. Isto para mim é fundamental (LICENCIANDO V).

Mesmo com os vários problemas que enfrentamos a função do professor é transmitir o conhecimento científico, porque necessitamos alfabetizar cientificamente a população, mesmo em condições adversas (LICENCIANDO U).

Desta forma, podemos inferir, pelo relato dos licenciandos, que cada vez mais a dimensão intelectual e política do trabalho do professor, não são reconhecidas e nem percebidas, pois ele é somente o transmissor do conhecimento. Neste contexto de

transmissão, desaparece a função social dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Os relatos dos participantes de nossa investigação apresentam, ainda, indagações interessantes sobre a importância de a sociedade tornar-se partícipe dos conhecimentos socialmente e historicamente produzidos pela humanidade. Mas é necessário indagarmos, neste contexto de precarização do trabalho e da formação docente: qual conhecimento? Pois na escola estamos em contato com vários tipos de conhecimento, não somente o científico. Para qual sociedade? Em quais condições de trabalho e formação docente este conhecimento poderá ser compartilhado entre professores e alunos? Estes questionamentos nos remetem ao fato que vivemos sempre à margem do tão almejado conhecimento, pois a sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a verdadeira socialização do saber que desvende suas contradições, não têm interesse que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão da sociedade e dos bens culturais.

A relevância que os entrevistados deram à transmissão do conhecimento científico como sendo a função social do professor de química, pode ser entendido também como uma forma de resistência à desqualificação do trabalho docente e como disposição mobilizadora de uma identidade profissional.

[...] eu penso que nossa função seja muito importante, transmitir o conhecimento científico, apesar de toda desvalorização que vem ocorrendo, eu estou me formando pra ser professora (LICENCIANDO H).

A crise de identidade vivida pelo professor está relacionada com o *status* da profissão na sociedade; assim, assumir esta valorização da transmissão do conhecimento, pelos licenciandos, apesar da crítica que fizemos anteriormente, pode indicar formas de resistência dos mesmos.

O uso do conceito de resistência nos estudos sobre o trabalho docente, marca a tentativa de ir além dos avanços teóricos importantes, porém limitados, que caracterizam as teorias da reprodução, procurando entender que, contraditoriamente no processo de desistência/acomodação pode estar incluso a resistência. Nesta perspectiva, Apple (1995) e Giroux (1986) denunciam a necessidade de buscar compreender as dinâmicas das práticas docentes, partindo do pressuposto de que os

processos de acomodação e resistência nelas contidos operam por meio de uma dinâmica complexa, que serve não apenas aos interesses das relações de dominação, mas também contém possibilidades emancipatórias.

Sendo assim analisar e compreender a contradição ajuda-nos a resgatar a importância da dialética da ação humana. Além disso, os processos estruturais condicionantes passam a ser interpretados na sua dinamicidade, contradição e historicidade, ou seja, processos que são construídos e reconstruídos e não pré-determinados.

CAPÍTULO 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto socialista, ao contrário, parte da premissa de que há uma alternativa. Define as condições de implementação desta alternativa – as condições práticas de emancipação – como uma forma de ação, na qual o momento de negação adquire seu significado através dos objetivos positivos que acarreta. Eis por que o projeto socialista não pode se contentar com a negatividade da revolução política, ainda que ela seja necessária, mas deve lutar pela revolução social intrinsecamente positiva, no decorrer da qual os indivíduos associados podem “mudar de cima abaixo as condições de sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser” (MARX). É por isso que se deve insistir, com Rosa Luxemburgo, que “o socialismo não pode ser e não será inaugurado por decreto; não pode ser estabelecido por qualquer governo, ainda que admiravelmente socialista. O socialismo deve ser criado pelas massas, deve ser realizado por todo proletário” (Mészáros, 2006, p. 329).

Começar as considerações finais por esta epígrafe é uma forma de dizer que o presente trabalho só faz sentido se articulado às questões elencadas por Mészáros na citação acima. Este é, portanto, o principal motivo pelo qual nos dedicamos em estudar como se dá a relação entre a formação docente e o trabalho docente na formação inicial de professores de Química na Universidade Federal de Goiás.

A tese que defendemos trata da formação dos professores de Química e de sua relação com o trabalho. Reivindicamos a compreensão e a articulação do trabalho docente e da formação docente como unidade dialética, pois defendemos que pensar a formação é pensar nas mediações que envolvem o trabalho do professor desnaturalizando as relações que envolvem ambos, pois é esta relação (formação e trabalho) que constitui o ser professor, sendo a universidade pública o espaço privilegiado para que ocorra esta discussão, tendo como possibilidade a práxis política e pedagógica dos professores.

Nesse sentido, nosso trabalho investigativo apontou para a seguinte questão norteadora: “como se dá a relação entre a formação docente e o trabalho docente na formação inicial de professores de Química na Universidade Federal de Goiás?”

Para responder a questão proposta na presente tese, enseja que consideremos algumas categorias como totalidade, contradição, reprodução e hegemonia, pois elas permitem desvelar a realidade na sua essência, possibilitando estabelecer relações entre os fenômenos, de forma mais abrangente, por denotar uma determinada visão de mundo, aqui aludida à ótica marxista. Essa opção teórico-metodológica implica assumir uma posição política diante dos fatos estudados, a fim de interpretar e explicitar o real e, sobretudo, reconhecer a necessidade de transformá-lo no movimento da *práxis*, por intermédio da qual pensamento e ação, teoria e prática corroboram para superação das condições já estabelecidas no campo social – sendo isso passível de suceder tanto no campo da formação, quanto no mundo do trabalho e no da produção.

Pensamos que, a categoria da totalidade exige atentar para as relações internas entre os fenômenos de modo que a formação docente e o trabalho educativo, mesmo como processos particulares da realidade, não podem ser encarados como universos separados e autônomos, visto que se relacionam no âmbito de uma totalidade contraditória – a sociedade do capital – recebendo dela, e a ela dirigindo, uma determinada visão de mundo (ideológica e hegemônica) que influencia a construção das concepções e as próprias ações dos sujeitos. Nessa relação, as instituições – especialmente as educacionais – enquanto parte da totalidade, conservam a tendência de cooperar com a reprodução, não somente das concepções preponderantes, mas também dos vínculos sociais que mantêm vivo o atual sistema. O que leva a compreender o porquê de os sujeitos que delas participam – educadores ou educandos – se revelarem fortemente afetados pela onda da reprodução. Como evidenciamos com a análise dos dados empíricos obtidos junto aos alunos e aos professores do curso pesquisado. Tanto as entrevistas narrativas com os alunos, como as entrevistas semiestruturadas com os professores sobre a formação e o trabalho docente ficou perceptível, um movimento maior de adaptação ou reprodução do que do um movimento de transformação social, pela produção de concepções mais afeitas à confirmação do *status quo*. Aqui é importante retomamos a categoria concepção política dos professores, sendo que a compreensão dos mesmos sobre o seu espaço de trabalho é fundamental para a tomada de posição política diante das dificuldades e das potencialidades deste mesmo trabalho, por isso, consideramos que o eixo de

análise denominado por nós como a identidade política dos professores formadores é nuclear para os demais eixos analisados. Pois essa identidade é uma construção histórica e depende, dentre outras coisas, das condições de trabalho, que no caso do Curso de Química, está sendo precarizada pelo incentivo à competição e ao individualismo através do produtivismo acadêmico. Depende, também, do posicionamento dos professores diante das várias relações de poder, e o que ficou latente na fala deles é uma desistência diante da intensificação cada vez maior de seu trabalho. E a partir de como o professor se vê e se posiciona no mundo ele irá compoendo as relações com os alunos e com a Universidade, por exemplo

Contudo, a despeito dessa última, as forças presentes na esfera social se mostram diferentes, em razão dos antagonismos e dos interesses conflitantes gerados pelo próprio modo de produção existente. Esses criam situações diversas, forjando as constantes crises que alcançam os próprios homens e as suas instituições – por se tratarem de construções humanas. As ditas crises expressam, então, as contradições (no campo das ideias e das ações) que se abrigam na realidade, passando a exigir pela negação do existente, de acordo com a dialética marxista, o surgimento de seu contrário.

Nessa relação de mútuas determinações entre o que prepondera e seu antagonismo é que se engendram as transformações, já que os contrários em luta tendem à superação e à conquista de novas determinações. Assim, por intermédio de semelhante prisma, torna-se pertinente argumentar que, se hoje, os cursos de formação e o trabalho docente parecem participar mais do movimento de reprodução do que do movimento de transformação social, pela produção de concepções mais afeitas à confirmação do *status quo*, similar ao que se encontrou junto aos sujeitos estudados. No caso do currículo da Licenciatura em Química da UFG/Goiânia esta formação na/para a prática nos revelou um distanciamento entre a formação e o trabalho docente, porque o modelo da racionalidade prática, tido como saída para articular a unidade teoria e prática nos cursos de formação traz na sua essência uma concepção de formação neo-tecnicista, em que a ênfase recai nos aspectos pragmáticos da formação, notadamente no domínio do conteúdo da educação básica e resolução de problemas imediatos ligados ao cotidiano escolar, sem, no entanto, considerar a íntima ligação

desses problemas e da educação com um todo constituído e constituinte da realidade sócio-política.

Tais posições reforçam a ideia de que há um processo em curso que aligeira a formação docente, com fortes impactos no trabalho do professor. Neste momento em que os discursos se confundem e as intencionalidades dos projetos precisam ser reveladas, é preciso optar e lutar pela prática transformadora do *status quo*, a práxis humana. Isso, na tentativa de que a denúncia contida nessa interpretação da realidade contribua para buscar novas práticas que possam realmente desembocar na transformação dessa realidade. Não se pode ignorar a possibilidade de que tanto a formação quanto o trabalho docente, pelo princípio da contradição, possam gerar elementos de ruptura com a reprodução, passando a operar mudanças não apenas no interior das instituições educativas, uma vez que tais elementos tendem a se projetar para o campo social de maneira irrestrita.

Nessa direção, Makarenko (1986, *apud*. CAPRILES, 1989, p.15) refletindo acerca da importância da instituição escolar para a constituição social soviética, reconhece sua contribuição para a formação diferenciada da juventude, em uma sociedade pré-revolucionária que ainda não havia assumido o ideário socialista:

A nossa juventude é um fenômeno mundial incomparável com qualquer outro, cuja grandeza e cujo significado talvez sejamos incapazes de aprender. Quem a engendrou, a instruiu, a educou, a colocou a serviço da Revolução? De onde surgiram todos esses milhões de hábeis operários, de engenheiros, de pilotos, de mecânicos agrícolas, de capitães, de sábios? Teremos sido, na verdade, nós, os velhos, que criamos esta juventude? Mas se assim é, em que momento foi? Por que é que não percebemos isso? Nós não tínhamos adquirido o hábito de vilipendiar, a propósito de tudo e nada, as nossas escolas e nosso ensino superior? Não achávamos os nossos mestres unicamente dignos de recriminações?

As observações de Makarenko são exemplares da força da instituição escolar e da necessidade de compreendê-la a serviço da transformação, além do que remontam às orientações de Marx e Engels (2010, p.18) de que “[...] no seio da velha sociedade, formam-se os elementos de uma nova sociedade e que a dissolução das velhas ideias marcha junto à dissolução das antigas condições de vida”.

Desse modo, urge ter em conta que a educação (e suas agências formadoras) – mesmo submetida às incongruências da sociedade dominada pelo capital, injusta, desigual e regida pela exploração – pode e deve assumir o papel que lhe é devido, qual seja o de “humanizar o próprio homem” e, por certo, contribuir, de fato, com a construção de um modelo societal alternativo ao existente. A educação pode, assim, em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classes, participar do surgimento “[...] de uma associação onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos” (MARX e ENGELS, 2010, p.19).

Não se pode negar que um curso de formação docente, nos moldes do estudado, necessita estabelecer uma relação com o mundo do trabalho – especialmente com o trabalho docente. Contudo, prepondera na área educacional – e fora dela também – a concepção de que essa relação se realiza apenas no sentido da formação profissional voltado à epistemologia da prática, tal como propugna o modelo capitalista de trabalho, submetida aos parâmetros do mercado de maneira a incorporar o seu *modus faciendi*. Essa concepção é uma tendência que – como apontou Gramsci (1991, p.118) – desde o início do século XX,

[...] teima em repudiar qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem com difundir cada vez mais escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.

Gramsci não desejava abolir a formação para o mundo do trabalho – criticava, é verdade, veementemente, a que existia na Itália – mas, atribuir às instituições formativas uma outra feição, pelo estabelecimento de relações modificadas entre o trabalho produtivo (manual, técnico ou industrial) e o trabalho intelectual, não apenas na escola mas em toda a vida social, alcançando assim todos os organismos de cultura, imputando-lhes um conteúdo diferente: calcado no equilíbrio entre o desenvolvimento proveniente da formação teórica e o desenvolvimento originado da formação destinada ao trabalho.

Desse modo, o autor – com base em Marx – reconhece que a relação teoria-prática não é neutra, uma vez que semelhante relação deve resgatar o trabalho enquanto *práxis*, para superar seu caráter alienado e alienante.

De tal perspectiva, conclui-se analogamente que, no âmbito de um curso de formação docente, também a relação teoria-prática não deva ser neutra e toda aquela que não se dirija à construção da *práxis*, obviamente não contribui para a desalienação do trabalho educativo e, nem, tão pouco, para a criação de uma sociedade livre, diversa da existente. Assim, a grande questão a ser enfrentada pela formação não se restringe em torná-la mais teórica ou mais prática, como analisamos as tentativas das políticas educacionais desde a década de 90, mas carece avançar e elevar essa relação ao patamar da *práxis*.

Por isso quando problematizamos o fato do curso de licenciatura em química se pautar pela epistemologia da prática mesmo que o faça configurar como mais teórico, não seria suficiente para construí-lo de modo mais denso e capaz de realizar mudanças no trabalho docente e na própria sociedade, em razão de que as escolhas das teorias e das práticas e de como se estabelecem suas relações na formação docente também não são neutras, devendo pender à consecução de determinados fins, os quais necessitam de determinadas referências para que a formação e o trabalho docente passem a participar da modificação substancial da realidade.

A análise sobre o currículo do curso de Licenciatura em Química da UFG empreendida neste trabalho oferece importantes elementos para uma reflexão sobre o planejamento e desenvolvimento curricular neste curso, ao permitir uma maior compreensão da questão da formação do Licenciando no contexto das políticas educacionais e da reestruturação do trabalho docente na atualidade. O curso pesquisado apresenta a pesquisa como estruturante das demais relações sociais. Assim, proponho o trabalho docente e a pesquisa na perspectiva histórico-crítica como princípios formativos e eixos norteadores do planejamento e desenvolvimento curricular deste curso. A concepção de currículo integrado que norteia essa discussão compreende este como um plano metodológico que articula dinamicamente trabalho e ensino, teoria e prática, instituição formadora e comunidade escolar; tendo como

concepção de educação a perspectiva omnilateral do indivíduo, cujos eixos articuladores são a ciência e a cultura.

O trabalho docente, dadas as condições que analisamos ao longo da tese, precisa ser repensado a partir de uma série de condições: políticas, culturais, sindicais, teóricas, metodológicas. A complexidade da ação educativa necessariamente a torna uma práxis social e, portanto, o trabalho docente não pode ser pensado sem que se considere as relações de produção nas quais ele se insere.

Dadas tais considerações sobre o trabalho docente, acreditamos que este não se torna princípio formativo por si mesmo, não basta realizar esta discussão integrando a questão do trabalho nas diferentes disciplinas. É através da pesquisa que esses dois movimentos, a integração curricular e o trabalho docente como princípio formativo, podem se encontrar e se realizar.

Sendo assim a concepção de formação pela pesquisa que defendemos é caudatária da concepção sócio-histórica dialética de formação de professores. Um dos princípios desta concepção de formação é a unidade teoria e prática, que por sua vez remete a uma concepção de pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social, ou seja, a pesquisa é definida como práxis. Para formar pela pesquisa a partir dessa concepção, é necessário um currículo que permita a construção do conhecimento pedagógico na realização do movimento dialético do pensamento, que leva do senso comum à consciência filosófica, como proposto por Saviani (2007).

Entendemos a pesquisa como processo de apropriação e produção de conhecimento científico que se realiza como práxis, no movimento que vai da prática para a teoria e retorna à prática para transformá-la. É condição da formação pela pesquisa a articulação orgânica entre o trabalho realizado no cotidiano da escola e os cursos de formação de professores. Os licenciandos deverão não só observar, mas realizar os processos de trabalho pedagógico junto aos professores que realizam a educação e a gestão escolar, trabalho que é arduamente realizado no dia-a-dia, muitas vezes em precárias condições materiais, em nossas escolas públicas. No entanto, creio

que inserir o graduando na realidade escolar na perspectiva da simetria invertida, o que analisamos anteriormente, não pode ser confundido com pesquisa.

A pesquisa como princípio cognitivo e formativo levará o licenciando a uma nova postura diante do conhecimento, dada sua característica essencial de atitude e disposição diante do estudo, substituindo hábitos como a passividade e a inércia por novos hábitos de participação e busca. Para tanto, a configuração curricular do curso privilegiará atividades que permitam aos estudantes a realização de pesquisas científicas *na prática e sobre a prática*. Não se trata de colocar a formação teórica na dependência dos problemas práticos, reduzindo o tempo e o espaço da formação teórica e política do professor. Em nada contribuirá para a formação intensificar a prática sem que esta seja problematizada, refletida, analisada e teorizada.

Aproximando-nos do fechamento desta pesquisa retomamos, novamente, nosso tema central de “como se dá a relação entre a formação docente e o trabalho docente na formação inicial de professores de Química na Universidade Federal de Goiás?” Depois de ter percorrido estes três momentos, acima analisados, verificamos que a resposta para esta pergunta transita da formação para se adaptar ao trabalho à formação para transformação do trabalho docente, ou seja, nosso estudo percebeu que para termos a práxis como possibilidade, existem mediações que serão fundamentais para desnaturalizar e problematizar a relação formação/trabalho docente, construindo, dessa maneira, o verdadeiro sentido da práxis, como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa. Conjugam-se, portanto, a concepção de mundo que transcende o imediatismo do presente, o conhecimento dos condicionantes sociais da educação e a ação dirigida à busca de alternativas concretas para o trabalho educativo, consolidando os processos de resistência no trabalho e na formação docente.

Terminei com as mesmas palavras que comecei a tese: formação e trabalho, mas espero que as mesmas tenham sido transformadas, pela síntese das múltiplas determinações, em concreto pensado... Pronto, agora já podem ser novamente concreto e recomeçar... e recomeçar...

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- ALVES, Giovanni. Trabalho e sindicalismo no Brasil dos anos 2000: Dilemas da era neoliberal. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo - As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- _____. Aonde vai o mundo do trabalho? In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997. p. 61-72. (Coleção Fora da Ordem).
- _____. **Os sentidos do trabalho - Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- _____. **O caracol e sua concha: Ensaio sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.
- BALDINO, José Maria. **Ensino superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 1980**. Dissertação (Mestrado) – programa de pós-graduação em Educação Escolar Brasileira, FE/UFG, Goiânia, 1991.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de La experiência**. Washington, D.C, jun. 1995.
- BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D.A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

BAZZO, Walter Antonio. **Ciência, Tecnologia e Sociedade: e o contexto da Educação Tecnológica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

BERNARDES, Cyntia Aparecida Araújo. **Concepções de Formação de Professores: Perspectiva Emancipatória na Produção Acadêmica do Centro-Oeste**. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós Graduação em Educação, UFG, Goiânia, 2013.

BHASKAR, Roy. **Uma Teoria Realista da Ciência**. Tradução Rodrigo Leitão. Niterói: UFF, 2000.

BOITO JR., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CES Nº 1303/2001, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 dez. 2001. Seção 1, p. 25.

_____. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 9 de 08 de maio de 2001. Analisa a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

_____. Lei nº. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e altera as Leis nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 jul. 2007.

_____. Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a

programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Lei nº. 9678, de 3 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 jul. 1998.

_____. _____. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2004.

BRENNER, Robert. A crise emergente do capitalismo mundial: do neoliberalismo à depressão? **Revista Outubro**, São Paulo: IES, n. 3, fev. 1999.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1987.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p.1.139-1.166, set./dez. 2008.

CAMARGO, Arlete; MAUÉS, Olgaíses. As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais de educação no contexto da LDB: o currículo em questão. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília (org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos Pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008. p. 215-234.

CAMARGO, Arlete Maria de; HAGE, Salomão Mufarrej. A política de formação de professores e a reforma da educação superior. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. (Orgs.). **Universidade - Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 75, p. 67-83, ago. 2001.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set-dez. 2003.

- _____. Contra a universidade operacional: a greve de 2014. **Departamento de Filosofia (FFLCH)**. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chau.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob; ARAÚJO, Rhoberta Santana de. Política de expansão das universidades federais via contrato de gestão - uma análise da implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará. **Universidade e Sociedade**, Brasília: ANDES, ano 21, n. 48, p. 64-75, jul. 2011.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MENDES, Odete da Cruz. REUNI: o contrato de gestão na reforma da educação superior pública. In: CHAVES, Cabral Neto Nascimento (orgs). **Políticas da educação superior no Brasil: velhos temas, novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al. (Orgs.). **Ensino médio integrado: Ensino médio integrado concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Subjetividades em relación. Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza. Publicado em português, com o título Subjetividades em relação. Aperturas pedagógicas para personalizar o ensino. In: MARIGUELA, Márcio Aparecido; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; SOUZA, Regina Maria de (orgs.). **Que escola é essa? – Anacronismos, resistências e subjetividades**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2009. p. 91-117
- CORAZZA, Gentil. Dinheiro, crédito, capital financeiro e capital fictício: um estudo da natureza das finanças capitalistas em Marx. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA POLÍTICA, 5., 2000, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: SEP, 2000. Disponível em: <<http://www.race.nuca.ie.ufrj.br/sep>>. Acesso em: 29 jun. 2000.
- COSTA, Marisa Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez, 1989.
- CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.
- DAVIDOV, Vasily Vasilovich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscú: Editorial Progreso, 1988

DAVINI, Maria Cristina. **O currículo integrado**. Texto elaborado para capacitação pedagógica do Programa de Formação do Pessoal de Nível Médio em Saúde. Brasília, 1993. p. 281-289. Disponível em: <www.opas.org.br>. Acesso em: 12 fev. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Raies/Insular: 2002.

_____. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005

ELLIOT, Jhon. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.

ENQUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

_____. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FONSECA, Francisco. **O consenso forjado**: a grande imprensa e a formação da agenda ultraliberal no Brasil. São Paulo: Hucitec, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luís Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

_____. Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, Pablo (org.). **A pedagogia da exclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um re-exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, jul. 2003.

_____. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sa. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo. Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1251-1274, set./dez. 2004.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GERMER, Claus. Fundamentos teóricos da análise marxista do sistema monetário internacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA POLÍTICA, 5.,2000, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: SEP, 2000. Disponível em: <<http://www.race.nuca.ie.ufrj.br/sep>>. Acesso em: 29 jun. 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1978.

_____. **Concepção dialética da História**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992. ISBN 85-15-00679-0.

_____. **Condição pós-moderna**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HIRATA, Helena. Fordismo e modelo japonês. In: FORTES, José; SOARES, Rosa (Org.). **Padrões tecnológicos, trabalho e dinâmica espacial**. Brasília: Editora da UNB, 1996.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora. **A Reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). In: **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-75.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranete **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.163-183, dez. 1999.

_____. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: Simpósio Trabalho e Educação, 4., 2007, Belo Horizonte, **Conferência de Abertura...** Belo Horizonte: UFMG, 2007.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

_____. A Formação de Professores para o Ensino Médio: velhos problemas novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011a.

_____. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andréa. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: Fidalgo, F.; Oliveira, M. A. M.; Fidalgo, N. L. R.(Org.). **A intensificação do trabalho docente**. Campinas: Papyrus, 2009.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2009.

LEHER, Roberto. Movimentos sociais, democracia e educação. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.) **Democracia e Construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.187-211.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra de Barros Piedras. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Reformas e Políticas**: Educação Superior e Pós-graduação no Brasil. São Paulo: Alínea, 2008. p. 73-96

LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007. 206 p.

LUKÁCS, Georg. **O jovem Marx e outros escritos filosóficos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. **Ontologia do ser social**. São Paulo : Ciências Humanas, 1979.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; GUIMARÃES, Valter Soares. O professor na literatura educacional contemporânea: ausência ou presença alheada? In: Reunião Anual da ANPEd, 32., 2009, Caxambu. Anais... Caxambu, MG: ANPEd, 2009. p.1-13. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_04.html> Acesso em 15 jan. 2013.

MARX, Karl. **O Capital. Livro I – Capítulo VI (inédito)**: resultados do processo de produção imediato. A produção capitalista como produção de mais valia. Porto: Publicações Escorpião, 1975.

_____. O Método da Economia Política. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **O Capital: crítica da Economia Política**. Tradução: Regis Barbosa, Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988. (Os Economistas, v. 1, tomo 1).

_____. **O Capital: crítica da Economia Política**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1991. Livro Terceiro, v. 4.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Burgueses e Proletários. In: **O manifesto Comunista**. Tradução Maria Lucia Como. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **A ideologia alemã: Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Centauro, 2002.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

_____. Educação para além da escola: o caráter educativo dos movimentos sociais. In: PESSOA, Jadir de Moraes (Org). **Saberes do nós: ensaios de educação e movimentos sociais**. Goiânia: Editora da UCG, 2004. p. 15-28.

_____. Governos “pós-neoliberais” na América Latina e educação. Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação, 17., 2007, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2007. Mimeografado.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva. Os Projetos **Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Química no Estado de Goiás**: do conhecer ao construir. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Química, UFG, Goiânia, 2010.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva; SOARES, Márlon Hérbert Flora Barbasa. Aspectos históricos dos cursos de licenciaturas em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. **Química Nova**, v. 1, n. 34, p. 165-174, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaio de negação e afirmação. São Paulo: Ensaio, 1993.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões de nossa época, vol. 20). 93 p.

_____. **Introdução ao estudo de método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: _____. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011.

NÓVOA. António. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVAL, Moema de Castro e Silva (Org.). **Realizações e projetos de Colemar Natal e Silva no campo da cultura em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais**: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG). Tese (Doutorado)-Programa de pós-graduação em educação, FE/USP, São Paulo, 2000.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**: terrenos de contestação. Porto: Porto Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, Angélica. Licenciaturas no centro do debate na UFG. **Jornal UFG**, Goiânia, n. 68, out. 2014.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. **O mal-estar e o bem-estar na docência superior a dialética entre a resiliência e contestação**. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, UFG, Goiânia, 2014.

RAMALHO, José Ricardo. Movimento sindical e política neoliberal. SADER, E.; GENTILI, Pablo. (orgs) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 125-133.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo integrado. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, p. 114-118, 2004.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão**: organização sindical docente e identidade social do professor. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **A formação política do professor de 1° e 2° graus**. São Paulo: Cortez, 1987.

RIFKIN, Jeremy. **O Fim dos Empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1997.

ROSSLER, João Henrique. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Aléxis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, abr. 2004.

SADER, Emir; LEHER, Roberto. **Público, estatal e privado na Reforma Universitária**. Disponível em: <http://www.lppuerj.net/outrobrasil/Link_OutroBrasil/artigos/publico_estatal_privado_reforma_universitaria.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médias, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões de Nossa Época).

_____. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. A pedagogia histórico crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

_____. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis da. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009a.

_____. **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009b.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da Política de Profissionalização sobre a Gestão e o Trabalho Docente. **Trabalho e Educação**, v. 13, n. 2, ago./dez. 2004.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. A escola pública como local de trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Maria das Graças Martins da; BERALDO, Tânia Maria Lima. Universidade, sociedade do conhecimento, educação: o trabalho docente em questão. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação Superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008. p. 234-258.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa et al. A formação de professores de química pela pesquisa: algumas ações da área de ensino de química do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. **Espaço Plural**, Cascavel, ano 13, n. 26, p. 70-87. 1. sem. 2012. ISSN 1518-4196

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Formação e Profissão Docente: Cenários e Propostas. In: GUIMARÃES, Valter Soares. (Org.). **Universidade**: Inovações Pedagógicas e Complexidade. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009. p. 129-151.

_____. Introdução. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Magalhães Oliveira (Org.). **Pesquisas sobre Professores(as)**: métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011. p. 15-28.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A Intersecção entre movimentos de (des)profissionalização e a (des)sindicalização docente. In: Jornada Latinoamericana de Historia, Trabajo, Movimientos Sociales y Educación Popular, 1., 2013, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2013. v.1, p. 1-17.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. **A formação docente no contexto histórico político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. 2004. Tese (Doutorado em Educação)-Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 5. ed. 18. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: CLASCO, 2007.

VIANNA, Cláudia. **Os nós do “nós”**: crise e perspectivas da ação docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZEICHNER, Kenneth M. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: E.D.U.C.A, 1993.

APÊNDICE A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS PROFESSORES FORMADORES DO IQ/UFG-GOIÂNIA

- 1) Professor (a) qual é sua formação acadêmica?
- 2) Professor (a), você tem alguma experiência com o nível médio de ensino (já atuou como professor)?
- 3) E quantos anos de experiência você tem atuando como professor no ensino superior? E no curso de Química?
- 4) Descreva, sua aula como um todo, como é sua relação como os alunos, preparação das aulas, processo avaliativo e aspectos do ensino aprendizagem.
- 5) O que você pensa sobre o trabalho do professor? Em que consiste este trabalho?
- 6) Em sua opinião o que é ser professor em um curso de formação de professores?
- 7) Para você como se dá a relação entre a formação e o trabalho do professor aqui no curso de licenciatura em química?
- 8) Em sua opinião quais são as principais atividades desenvolvidas no curso de licenciatura em química que permitem os alunos a entenderem e discutirem seu trabalho como professor a se sentirem professor?
- 9) Quais os aspectos faltam ser trabalhados no curso de licenciatura em química para que os alunos tenham uma compreensão melhor das necessidades dessa atividade docente?
- 10) Quais fatores você atribui ao fato de os alunos, de modo geral, demorarem um tempo maior para se formarem no curso? E quanto ao índice de reprovação nas disciplinas?
- 11) Você participou da elaboração do PPC de sua instituição. Por que/como?
- 12) O que você pensa sobre a política de formação de professores no Brasil?

13) Você participa/participou de movimentos sociais, sindicatos e/ou partidos políticos?

APÊNDICE B ESQUEMA PARA ENTREVISTA NARRATIVA REALIZADA COM OS ALUNOS DA LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFG-GOIÂNIA

Esquema para entrevista narrativa dos alunos do curso de química para composição dos dados da tese intitulada: A FORMAÇÃO DESENVOLVIDA NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. O objetivo que este trabalho se propõe é de compreender de que forma a relação entre a formação e o trabalho docente vai sendo construída durante o processo formativo dos licenciandos de química da Universidade Federal de Goiás/Goiânia.

O que é uma entrevista narrativa? É uma história de si mesmo em que se juntam outras histórias, e nesse caso uma história da trajetória formativa de cada aluno do curso de licenciatura em Química, participante da pesquisa. As entrevistas narrativas são possibilidade dupla: além de proporcionar a coleta de dados de forma mais dialógica, ela proporciona aos participantes desta etapa da pesquisa, a construção de significados acerca dos percursos formativos vivenciados, assim como dos sentidos produzidos que acompanharam essa formação.

Sendo assim, peço a contribuição de vocês no sentido de compartilharem comigo e meu orientador a trajetória formativa de vocês fazendo uma narrativa abordando os pontos abaixo, é importante esclarecer que todas as informações fornecidas irão compor um documento confidencial.

B.1 TRAJETÓRIA DE VIDA

a) Descreva sua trajetória estudantil em nível fundamental e médio e se foi cursado numa instituição pública ou privada. Considere os aspectos estruturais, financeiros, pedagógicos, relação com seus amigos e com seus professores.

b) Como é seu relacionamento familiar quando considerada as questões de sua educação formal e não formal.

B.2 TRAJETÓRIA FORMATIVA

- a) Quais as motivações que te levaram a optar pelo curso de licenciatura em Química;
- b) Quais as motivações que poderiam levá-los (as) a desistirem do curso de licenciatura em Química;

B.3 RELAÇÃO COM O CURSO

- a) Descreva sobre seu cotidiano no curso: tempo para estudar (se você trabalhar relate também).
- b) Conte sobre o processo avaliativo e sobre seu ensino-aprendizagem no curso;
- c) Relate sua participação em algum grupo dentro ou fora da Universidade; algum movimento social;
- d) Descreva sua relação com os professores, e com os alunos;
- e) Descreva as suas dificuldades no curso de licenciatura em Química;
- f) Relate como são as aulas e sua participação nelas.
- g) O que você pensa que deveria melhorar no curso de licenciatura em Química

B.4 RELAÇÃO TRABALHO E FORMAÇÃO

- a) Por último aborde a seguinte questão: como o professor de química se torna professor?
- b) Qual sua concepção de docência?
- c) Qual a função social do professor de química na sociedade?

ANEXO A RESOLUÇÃO Nº 204/1984

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HABILITAÇÃO QUÍMICA-SERIADO ANUAL

1º ANO

DISCIPLINAS	DEP/UNID	H/SEM	H.PRAT	H.TEOR	H.TOTAL
Cálculo Diferencial e Integral I	Mat/IMF	04	-	120	120
Geometria Anal. e Alg. Linear	Mat/IMF	04	-	120	120
Física I	Fis/IMF	06	60	120	180
Química Geral	QGI/IQG	04	30	90	120
Educação Brasileira	FME/FE	04	-	120	120
TOTAL		22	90	570	660
2º ANO					
Cálculo Diferencial e Integral II	Mat/IMF	04	-	120	120
Física II	Fis/IMF	06	60	120	180
Química Inorgânica	QGI/IQG	06	60	120	180
Química Orgânica I	QO/IQG	06	120	60	180
Estrut.Func. Ensino de 1º e 2º graus	AC/ FE	02	-	60	60
TOTAL		24	240	480	720
3º ANO					
Processamento de Dados	EI/IMF	04	-	60(1ºsem)	60
Prob. e Estatística	EI/IMF	04	-	60(2ºsem)	60
Química Analítica	QA/IQG	06	120	60	180
Química Orgânica II	QO/IQG	06	60	120	180
Físico-Química I	QGI/IQG	05	60	90	150
Biologia Geral	BG/ICB	04	36	108	144
TOTAL		25	279	498	774
4º ANO					
Análise Instrumental	QA/IQG	06	120	60	180
Físico-Química II	QGI/IQG	05	60	90	150
Bioquímica	BB/ICB	03	30	60	90
Elementos de Geol. e Mineralogia	GEOL/IQG	04	50	70	120
Psicologia da Educação	BPA/FE	04	-	120	120
TOTAL		22	260	400	660
5º ANO					
Didática e Prática de Ensino em Química	AC/FE	08	120	120	240

OBS: Os alunos que pretenderem obter registro profissional junto ao MEC para lecionar Ciências (1º grau) deverão cursar Didática e Prática de Ensino em Ciências com carga horária de 240 horas.

Curso de Química - Licenciatura e Bacharelado

Núcleo Comum

1ª SÉRIE					
DISCIPLINA	Dep/Unid	h/sem	h/prat.	h/teor	h/total
- Cálculo Diferencial e Integral I	Mat/IMF	04	-	120	120
- Geometria Analítica e Álgebra Linear	Mat/IMF	04	-	120	120
- Física I	Fis/IMF	06	45	135	180
- Química Geral	Qgi/IQG	05	60	90	150
- Química Orgânica I	QO /IQG	04	30	90	120
TOTAL		23	135	555	690
2ª SÉRIE					
- Cálculo Diferencial e Integral II	Mat/IMF	04	-	120	120
- Física II	Mat/IMF	06	45	135	180
- Química Orgânica II	QO /IQG	06	120	60	180
- Química Analítica	QA /IQG	07	150	60	210
TOTAL		23	315	375	690
3ª SÉRIE					
- Processamento de Dados e Probabilidade Estatística	EI /IMF	04	-	120	120
- Química Inorgânica I	QGI/IQG	05	60	90	150
- Físico-Química I	QGI/IQG	06	90	90	180
- Análise Instrumental	QA /IQG	05	90	60	150
- Química Orgânica II	QO /IQG	05	60	90	150
TOTAL		25	300	450	750

CURSO DE QUIMICA - LICENCIATURA

4ª SÉRIE					
- Elementos de Geologia e Mineralogia	GEOL/IQG	04	50	70	120
- Química Inorgânica II	QGI/IQG	05	60	90	150
- Físico-Química II	QGI/IQG	06	90	90	180
- Bioquímica	BB /FE	03	-	90	90
- Educação Brasileira	FEPE/FE	03	-	90	90
TOTAL		21	230	400	630
5ª SÉRIE					
- Estrutura e Func. Ensino de 1º e 2º Graus	FEPE/FE	03	-	90	90
- Psicologia da Educação	FEPE/FE	04	-	120	120
- Didática e Prat. de Ensino de Química	FEPE/FE	08	120	120	240
TOTAL		15	120	330	450
Atividades Complementares					150

ANEXO B RESOLUÇÃO Nº 270/1987

Curso de Química - Licenciatura e Bacharelado

Núcleo Comum

1ª SÉRIE					
DISCIPLINA	Dep/Unid	h/sem	h/prat.	h/teor	h/total
- Cálculo Diferencial e Integral I	Mat/IMF	04	-	120	120
- Geometria Analítica e Álgebra Linear	Mat/IMF	04	-	120	120
- Física I	Fis/IMF	06	45	135	180
- Química Geral	Qgi/IQG	05	60	90	150
- Química Orgânica I	QO /IQG	04	30	90	120
TOTAL		23	135	555	690
2ª SÉRIE					
- Cálculo Diferencial e Integral II	Mat/IMF	04	-	120	120
- Física II	Mat/IMF	06	45	135	180
- Química Orgânica II	QO /IQG	06	120	60	180
- Química Analítica	QA /IQG	07	150	60	210
TOTAL		23	315	375	690
3ª SÉRIE					
- Processamento de Dados e Probabilidade Estatística	EI /IMF	04	-	120	120
- Química Inorgânica I	QGI/IQG	05	60	90	150
- Físico-Química I	QGI/IQG	06	90	90	180
- Análise Instrumental	QA /IQG	05	90	60	150
- Química Orgânica II	QO /IQG	05	60	90	150
TOTAL		25	300	450	750

CURSO DE QUIMICA - LICENCIATURA

4ª SÉRIE					
- Elementos de Geologia e Mineralogia	GEOL/IQG	04	50	70	120
- Química Inorgânica II	QGI/IQG	05	60	90	150
- Físico-Química II	QGI/IQG	06	90	90	180
- Bioquímica	BB /FE	03	-	90	90
- Educação Brasileira	FEPE/FE	03	-	90	90
TOTAL		21	230	400	630
5ª SÉRIE					
- Estrutura e Func. Ensino de 1º e 2º Graus	FEPE/FE	03	-	90	90
- Psicologia da Educação	FEPE/FE	04	-	120	120
- Didática e Prat. de Ensino de Química	FEPE/FE	08	120	120	240
TOTAL		15	120	330	450
Atividades Complementares					150

ANEXO C RESOLUÇÃO Nº 334/1992

Anexo I - Resolução nº334

Grade Curricular do Curso de Química - Licenciatura e Bacharelado

NÚCLEO COMUM

DISCIPLINA	DEP/UNID	H/SEM	H/PRAT	H/TEOR	H/TOTAL
PRIMEIRA SÉRIE					
Mat. Aplicada à Química I	Mat./IMF	6	-	192	192
Física I	Fís./IMF	4	32	96	128
Química Geral	QGI/IQG	7	96	128	224
Fund. de Geol. e Min.	GEO/IQG	4	48	80	128
Inglês Instrumental	LET/ICHL	4	-	128	128
TOTAL		25	176	624	800
SEGUNDA SÉRIE					
Mat. Aplicada à Química II	MAT/IMF	4	-	128	128
Física II	FIS/IMF	4	32	96	128
Química Analítica I	GA/IQG	6	128	64	192
Química Inorgânica I	QGI/IQG	5	96	64	160
Química Orgânica I	QGO/IQG	6	64	128	192
TOTAL		25	320	480	800
TERCEIRA SÉRIE - BACHARELADO					
Química Analítica II	QA/IQG	6	96	96	192
Química Inorgânica II	QGI/IQG	6	128	64	192
Físico-Química I	QGI/IQG	5	64	96	160
Química Orgânica II	QGO/IQG	6	128	64	192
Proc. Dad./Estat.	EI/IMF	4	-	128	128
TOTAL		27	416	448	864
TERCEIRA SÉRIE - LICENCIATURA					
Química Analítica II	QA/IQG	6	96	96	192
Físico-Química I	QGI/IQG	5	64	96	160
Proc. Dados/Estatística	EI/IMF	4	-	128	128
Química Orgânica II	QO/IQG	6	128	64	192
*Química Inorgânica	QGI/IQG	6	128	64	192
TOTAL		21	288	384	672
* Disciplina Optativa para o Curso de Licenciatura					

QUARTA SÉRIE - LICENCIATURA					
Bioquímica	BB/ICB	3	32	64	96
Química Ambiental	QA/IQG	3	24	72	96
Educação Brasileira	FePe/FE	3	-	96	96
Est.Func.Ens. de 1° e 2° Grau.	FePe/FE	2	-	64	64
Psicologia da Educação	FePe/FE	4	-	128	128
Didática e Prat. do Ensino Química	FePe/FE	6	96	96	192
		21	152	520	672
Atividades Complementares 100 horas					
QUARTA SÉRIE - BACHARELADO					
Bioquímica	BB/ICB	3	32	64	96
Química Ambiental I	QA/IQG	3	24	72	96
Físico-Química II	QGI/IQG	5	64	96	160
Opcional I	--	4	-	-	128
Opcional II	--	4	-	-	128
Trabalho Orientado	--	6	-	-	192
TOTAL		25	-	-	800
Atividades Complementares 100 horas					

DISCIPLINAS OPCIONAIS			
DISCIPLINAS	DEP/UN	H/TEOR	H/TOTAL
Produtos Naturais/Métodos Físicos em Química Orgânica	QO/IGG	4	128
Tópicos Especiais em Química Orgânica	QO/IQG	4	128
Química Ecológica	QO/IQG	4	128
Tópicos Especiais em Química Inorgânica	QGI/IQG	4	128
Métodos Físicos em Química Inorgânica	QGI/IQG	4	128
Bioinorgânica	QGI/IQG	4	128
Química de Organometálicos	QGI/IQG	4	128
Tópicos Especiais em Química Analítica	QA/IQG	4	128
Métodos de Separação	QA/IQG	4	128
Especiação em Química Analítica	QA/IQG	4	128
Determinação de Traços de Elementos	QA/IQG	4	128
Quimiometria/Computação em Química	QGI/IQG	4	128
Tópicos Especiais em Físico-Química	QGI/IQG	4	128
Cristalografia	Fis/IMF	4	128
Estrutura da Matéria	Fis/IMF	4	128

Obs.: Os portadores de diploma de Bacharelado em Química deverão cursar as seguintes disciplinas diferenciais para obter o título de licenciado: Educação Brasileira, Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1° e 2° Graus. Psicologia da Educação e Didática e Prática de Ensino em Química.

ANEXO D RESOLUÇÃO – CEPE Nº 710/2005

ANEXO I DA RESOLUÇÃO - CEPE Nº 710
 MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA
 QUÍMICA - MODALIDADE NÃO DEFINIDA*

Nº.	Disciplina	Unid Resp	Pré-requisito	CHS		CHTS	Núcleo	Natureza
				TEO	PRA			
1	Transformações Químicas	IQ	-	4	4	128	NC	COM
2	Química e Sociedade	IQ	-	2	0	32	NC	OBR
3	Cálculo 1	IME	-	6	0	96	NC	OBR
4	Estatística	IME	-	4	0	64	NC	OBR
5	Física 1	IF	-	4	0	64	NC	OBR
6	Estrutura e Propriedades da Matéria	IQ	-	4	0	64	NC	OBR
7	Químicos Elementos	IQ	1	2	4	96	NC	OBR
8	Termodinâmica Fundamental	IQ	3	2	0	32	NC	OBR
9	Química Analítica Qualitativa	IQ	1	2	0	32	NC	OBR
10	Cálculo 2	IME	3	4	0	64	NC	OBR
11	Física 2	IF	-	4	0	64	NC	OBR
12	Física Experimental 1	5 IF	-	0	2	32	NC	OBR
13	Química Orgânica 1	IQ	6	4	0	64	NC	OBR
14	Físico-química de Soluções	IQ	8	4	0	64	NC	OBR
15	Laboratório de Preparações	IQ	1	0	4	64	NC	OBR
16	Física Moderna	IF	11	4	0	64	NC	OBR
17	Química Inorgânica	IQ	6	4	0	64	NC	OBR
18	Química Analítica Quantitativa	IQ	9	2	0	32	NC	OBR
19	Química Analítica Experimental	IQ	9	0	4	64	NC	OBR
20	Físico-química Experimental 1	IQ	1	0	3	48	NC	OBR
21	Química Inorgânica Experimental	IQ	15	0	4	64	NC	OBR
22	Química Orgânica Experimental	IQ	15	0	4	64	NC	OBR
23	Físico-química Experimental 2	IQ	1	0	3	48	NC	OBR
24	Química Ambiental	IQ	1	4	2	96	NC	OBR
25	Química Orgânica 2	IQ	13	4	0	64	NC	OBR
26	Fundamentos de Mineralogia	IESA	6	2	2	64	NC	OBR
27	Bioquímica	ICB	1	3	1	64	NC	OBR
28	Física Experimental 2	IF	-	0	2	32	NC	OBR

* Até o 3º semestre letivo, os estudantes que não tiverem optado pelo Bacharelado ou pela Licenciatura estarão matriculados no Curso de Química - Modalidade Não Definida e deverão cursar apenas as disciplinas dos Núcleos comum e do Núcleo livre.

QUÍMICA - LICENCIATURA

Nº.				CHS				Natureza
				TEO	PRA			
1	Transformações Químicas	IQ	-	4	4	128	NC	COM
2	Química e Sociedade	IQ	-	2	0	32	NC	OBR
3	Cálculo 1	IME	-	6	0	96	NC	OBR
4	Estatística	IME	-	4	0	64	NC	OBR
5	Física 1	IF	-	4	0	64	NC	OBR
6	Estrutura e Propriedades da Matéria	IQ	-	4	0	64	NC	OBR
7	Química dos Elementos	IQ	1	2	4	96	NC	OBR
8	Termodinâmica Fundamental	IQ	3	2	0	32	NC	OBR
9	Química Analítica Qualitativa	IQ	1	2	0	32	NC	OBR
10	Cálculo 2	IME	3	4	0	64	NC	OBR
11	Física 2	IF	-	4	0	64	NC	OBR
12	Física Experimental 1	IF	-	0	2	32	NC	OBR
13	Química Orgânica 1	IQ	6	4	0	64	NC	OBR
14	Físico-química de Soluções	IQ	8	4	0	64	NC	OBR
15	Laboratório de Preparações	IQ	1	0	4	64	NC	OBR
16	Física Moderna	IF	11	4	0	64	NC	OBR
17	Química Inorgânica	IQ	6	4	0	64	NC	OBR
18	Química Analítica Quantitativa	IQ	9	2	0	32	NC	OBR
19	Química Analítica Experimental	IQ	9	0	4	64	NC	OBR
20	Físico-química Experimental 1	IQ	1	0	3	48	NC	OBR
21	Química Inorgânica Experimental	IQ	15	0	4	64	NC	OBR
22	Química Orgânica Experimental	IQ	15	0	4	64	NC	OBR
23	Físico-química Experimental 2	IQ	1	0	3	48	NC	OBR
24	Química Ambiental	IQ	1	4	2	96	NC	OBR
25	Química Orgânica 2	IQ	13	4	0	64	NC	OBR
26	Fundamentos de Mineralogia	IESA	6	2	2	64	NC	OBR
27	Bioquímica	ICB	1	3	1	64	NC	OBR
55	Física Experimental 2	IF	-	0	2	32	NC	OBR
35	Introdução aos Métodos Instrumentais de Análise	IQ	18	3	1	64	NE	OBR
36	Psicologia da Educação 1	FE	-	2	2	64	NE	OBR
37	Políticas Educacionais	FE	-	2	2	64	NE	OBR
38	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	FE	-	2	2	64	NE	OBR
39	Didática	IQ	36	2	2	64	NE	OBR
40	Instrumentação para o Ensino 1	IQ	39	2	2	64	NE	OBR
41	Instrumentação para o Ensino 2	IQ	39	2	2	64	NE	OBR
42	Estágio de Licenciatura 1	IQ	-	0	6,25	100	NE	OBR

49	Cultura, Currículo e Avaliação	FE	-	2	2	64	NE	OBR
56	Psicologia da Educação 2	FE	-	2	2	64	NE	OBR
57	Fundamentos Filosóficos e Sócio-histórico da Educação	FE	-	2	2	64	NE	OBR
58	Estágio de Licenciatura 2	IQ	42	0	6,25	100	NE	OBR
59	Estágio de Licenciatura 3*	IQ	42	0	12,5	200	NE	OBR
60	Epistemologia da Ciência	IQ	-	2	0	32	NE	OBR

*A disciplina Estágio de Licenciatura 3 é anual.

CARGA HORÁRIA DO QUÍMICO LICENCIADO		
	CHT	%
Núcleo Comum	1728	57,8
Núcleo Específico	1072	35,8
Núcleo Livre	192	6,4
Total	2992	100
Disciplinas Obrigatórias	2800	93,6
Teóricas	1456	48,7
Práticas	1344	44,9
Pedagógicas	608	20,3
Matemática e Física	480	16,0
Estágio	400	13,4
Atividades Complementares	200	-

Abreviaturas

NC – Núcleo Comum	OPT – Optativa
NE – Núcleo Específico	COM - Compulsória
NL – Núcleo Livre	CHS- Carga horária semanal
OBR – Obrigatória	CHTS – Carga horária total semestral