

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE CRÍTICA: A RESISTÊNCIA ALTERNATIVA NA UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA

Suelayne Lima da Paz*

Resumo: Este artigo discute a docência universitária, a partir do conceito de ensinagem de Anastasiou (2003) que considera a aula uma unidade dialética. A aula nesta perspectiva constitui uma prática alternativa que fortalece a docência e desvela a centralidade do professor, como agente de transformação. Os escritos estão amparados em uma revisão da literatura no campo da docência universitária e das políticas públicas educacionais. A reflexão do movimento de resistência à profissionalização neoliberal dos professores universitários, por meio da docência universitária crítica, constitui cerne do debate. Considera-se que a docência universitária, por meio da aula dialética acena uma base crítica que fundamenta o trabalho docente contribuindo com uma profissionalização docente crítica dialética.

Palavras-chave: Docência Universitária Crítica. Ensinagem. Profissionalização Docente. Professoralidade.

Introdução

O objetivo deste artigo é discutir a docência universitária pelo debate da aula dialética. Parte-se do conceito de ‘ensinagem’ de Anastasiou (2003) que aborda a aula como construção sócia histórica, implicadas com os sujeitos envolvidos. Assim a autora explicita uma acepção dialética de compreensão da realidade como contraditória e em permanente transformação (KONDER, 2012, p. 8).

A docência universitária é discutida na inter-relação da perspectiva histórica, política da universidade e sua relação com o campo didático. Seguindo a pista de Cunha (2005, p. 15) de que “A relação entre estes dois pólos é bastante incipiente e, enquanto não for possível realizá-la, haverá dificuldades para alcançar a consistência do problema” que envolve a docência universitária, que este texto se estrutura. Para tanto a discussão realizada da aula universitária, consiste em um recorte didático que é “um serviço de orientação para pesquisas voltadas para uma análise de conjuntura” (CURY, 1987, p. 15), ao discutir a reconfiguração da docência no cenário sócio histórico da universidade.

Considera-se a docência universitária tem sido construída na “trajetória formativa do sujeito professor” de tal forma que, é reproduzida e reinventada em um processo que se constrói sujeitos nas relações interpessoais historicamente situadas, sendo “[...] o processo de

* Pedagoga, Mestre em Educação e Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás.

construção docente [...] imbricado na atividade de aprender a docência” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 122). Ou seja, o professor se constitui como tal pela formação e trabalho docente, de modo que a dimensão ontológica do trabalho na constituição do “ser professor” do trabalho é considerada nessa reflexão.

Breves Apontamentos do Cenário Universitário

A discussão do cenário de crise da universidade pública é crucial para compreender os caminhos delineados para a docência universitária nos dias de hoje. Tal crise repercute em novas feições da universidade¹, por conseguinte, repercute diretamente no cotidiano dos professores universitários.

É importante ponderar que a crise da universidade guarda estreita relação com a política neoliberal e o regime de acumulação flexível, instaurados globalmente a partir de 1970. Para Santos (2004), a crise da universidade acirrou-se pelo alinhamento do Estado nacional ao modelo econômico e político neoliberal nas últimas décadas.

A redução do compromisso político com a educação de forma geral atende ao preceito neoliberal de desobrigação dos bens sociais pelo poder público (BOITO JÚNIOR, 1999; HARVEY, 1993). Deste modo, os direitos sociais são transvestidos da couraça de serviços, para serem consumidos como qualquer outra mercadoria.

Essa transformação reconfigura a educação como mercadoria, criando uma crise da sua identidade, já que historicamente foi constituída como direito social. A envergadura dessa abordagem repercute nas instituições educacionais de todos os níveis. No âmbito da universidade, Santos (2004, p. 10), assevera que existe uma crise projetada pela abertura “de bem público universitário a exploração comercial”.

Para ao autor a crise da universidade se desdobra em três dimensões: institucional, que se refere aos limites de sua organização interna, com autonomia concedida pelo Estado; de legitimidade que leva ao questionamento de sua função social e da hegemonia, que se refere a não exclusividade da pesquisa e do ensino superior. Essas dimensões explicitam os gargalos da universidade e tem possibilitado a instauração do processo de globalização hegemônica neoliberal.

¹ Ao referir-se a “universidade” neste texto fala-se em universidade pública.

Diante desse cenário a universidade é pressionada por novas demandas gestadas pelo momento histórico econômico e político neoliberal, sendo necessário delinear para além de uma análise contextual um projeto contra hegemônico de universidade.

Nessa perspectiva as ideias de Santos (2004) são abordadas, ao propor que a universidade responda a globalização hegemônica neoliberal com a globalização alternativa, baseado na autoafirmação da universidade como bem público, com ações que fortalecem a democracia interna da universidade, valorando o *ethos*² universitário.

Nesse âmbito, o professor universitário assume um papel estratégico pela sua responsabilidade social no meio acadêmico que concerne à formação de cidadãos e a produção de conhecimento. Portanto, considera-se que o professor é agente importante de decisões no âmbito acadêmico, fundamental para favorecer a mudança na universidade, por representar na estrutura acadêmica maior força (CUNHA, 2005). Essa força constitui-se pela “condição de dar direção à prática pedagógica que desenvolve, mesmo reconhecendo nesta os condicionantes históricos e culturais” (*ibidem*, p. 33). Assim, o professor constitui-se sujeito-chave na sustentação da democracia interna da universidade.

A Docência Dialética: caminho para uma profissionalização docente crítica

Partindo das ideias de Santos (2004), enfatiza-se que o caminho alternativo para a universidade é o fortalecimento de sua democracia interna. Este processo é possível pela valorização da docência universitária, como totalidade, aberta a novas determinações historicamente construídas ao longo da trajetória docente (CURY, 1987, ISAIA; BOLZAN, 2007).

Assim, a docência é compreendida em permanente constituição, ou reinvenção no movimento das relações humanas, envolvidas no processo ensino-aprendizagem na sala de aula, que por sua vez, “se vincula fortemente às estruturas mais amplas, dispostas na universidade e nas políticas públicas” (ZANCHET, CUNHA, 2007, p. 191). Portanto, é no espaço da sala de aula que,

o professor reflete sobre o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto à sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de universidade, de aluno e de docência: enfim, ele produz saberes acerca de

² O termo *ethos* (grega) é utilizado como o significado de síntese de costumes, normas gestadas no interior da universidade pública que a distingue de outras instituições de educação superior (GOMES, OLIVEIRA, 2012).

seus processos de ensinar e das condições sociais concretas que condicionam suas próprias experiências (*ibidem*, p. 185).

Deste movimento ativo, as ideias sobre os processos de ensino-aprendizagem são revistas, incitando os professores a revisitarem suas bases epistemológicas que repercutem em outras dimensões do trabalho docente universitário. Cabe esclarecer, que a docência é entendida para além de seu sentido etimológico no latim que significa ensinar, instruir, dar a entender, sendo “um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho” (VEIGA, 2005, p. 1).

Deste modo, a docência é unidade de convergência do trabalho docente, espaço que se imbrica com o próprio caminho do docente universitário. Assim é vista como ação inter-relacionada com a pesquisa e a extensão, em uma tessitura dialetizadora do trabalho docente. Embora historicamente tenha figurado com menor valoração no meio acadêmico, o potencial transformador da docência crítica na profissão docente é destaque na discussão empreendida.

No viés de uma docência crítica e dialetizadora na constituição do ser docente, considera-se o conceito de ensinagem de Anastasiou (2003), singular para a docência universitária. Ao abordar a aula como unidade dialética, a autora elabora esse conceito que contribui para gerar “atuações de resistência” aos processos de regulação do trabalho docente, contrapõe-se ao desprestígio da docência e do conhecimento pedagógico no âmbito acadêmico (SOUZA, 2008).

A discussão específica da aula universitária de Anastasiou (2003) baseia-se na dialética marxiana³. A aula nessa perspectiva é construção social “como espaço de elaboração e reelaboração de saberes e fazeres na perspectiva da produção e do diálogo dos saberes, respeitando a pluralidade e autonomia dos sujeitos” (CORDEIRO, 2007, p. 115).

Deste modo, é considerada construção cultural humana, prática social, e como tal “favorece transformações” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 206). Observa-se que, esse entendimento a coloca como movimento dinâmico, em constante superação. Desse movimento ativo da aula, é que a ideia de fazer aulas é expressa no constructo teórico da ensinagem,

³ Embora a reflexão da autora não explicita nominalmente essa filiação, sua base na Metodologia Dialética de Vasconcellos (1992), que constrói sua discussão a partir de Marx (1983) e seus interlocutores como Gramsci (1982), Kosik (1985) e Saviani (1983) Vasquez (1977), possibilita caracterizar sua abordagem de cunho marxiano.

usado então para indicar uma **prática social complexa** efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, **englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender**, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento **na construção do conhecimento escolar** decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. (ANASTASIOU, 2003, p. 15, grifo nosso).

Assim, na ensinagem a premissa é um movimento de correlação do ensino como a efetiva aprendizagem, em uma parceria entre professor e aluno. Supera o modelo tradicional de construção de conhecimento. Neste conceito o aprender voltado para “tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de...” (ANASTASIOU, 2003, p. 14) é substituído pelo *apreender* que coloca o aluno na condição de sujeito ativo de sua aprendizagem buscando “segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar”.

A aula como unidade dialética encaminha o aluno a uma posição crítica, frente a determinado assunto, que até extrapola situações problematizadas junto com o professor e colegas. A dinamicidade da ensinagem constrói não só uma aula dialetizadora, mas também uma docência dialética. Na ensinagem o papel ativo do sujeito na apropriação do conhecimento, abarca ensino-aprendizagem, estudante e docente e não se limita a construção de um conhecimento crítico pelo aluno. Ela também refunda as bases epistemológicas e pedagógicas do professor, ao coloca-lo diante de uma concepção de conhecimento que difere da lógica historicamente consolidada da ciência moderna positivista o direcionando na perspectiva crítica.

A proposição da ensinagem possibilita ao professor o repensar de suas concepções delineando novos caminhos de sua docência. Neste processo, a docência e o ser docente vão ganhando feições que evidenciam o caráter formativo do trabalho docente. Isso não quer dizer que, a formação específica para a docência é desnecessária ou que no labor o professor constitui-se docente como advoga a corrente da epistemologia da prática⁴, apenas destaca-se que existe no trabalho docente uma dimensão formativa que não prescinde da necessária formação pedagógica para a docência universitária. Na verdade, o princípio dialético da relação entre formação, trabalho docente possibilita compreender a imbricação e a mutua

⁴ A epistemologia da prática é uma perspectiva de formação de professores que valoriza a dimensão prática da docência. Em que se pese o mérito da proposta a dimensão prática de revalorizar o professor e seus saberes, ao longo anos de 1990 esse conceito ganhou contornos neo-tecnistas que desqualificam o papel da teoria na formação e profissionalização docente, o que expressa um engodo na área. Para aprofundar debate ler: Gómez e Sacristan (1998), Guimarães (2009).

influência desses processos que envolvem o professor que impulsionam a profissionalização docente (SOUZA, MAGALHÃES, 2013).

Especificamente a aula dialética, como espaço de construção do conhecimento coloca o professor frente à discussão da sua docência e o ser docente universitário. Deste modo, “O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 164), que envolve a formação e trabalho docente. Esse caráter de conquista da docência traz a discussão da profissionalização docente, entendida como um processo de busca pelo reconhecimento social, econômico, político da profissão docente e do sujeito professor.

A ideia de algo em construção, em processo, explicita que a profissionalização docente varia de acordo com o momento histórico. Trata-se de um processo que ganha feições variadas de acordo com as filiações teóricas e políticas. Por isso, faz-se a distinção de duas concepções de profissionalização docente, uma de adjetivada de crítica dialética e outra de neoliberal. Não se trata de uma visão reducionista, uma vez que, se reconhece outras perspectivas de profissionalização como as que Tello (2011) discute, mas é uma opção para demarcar a histórica luta da categoria de professores contra as investidas neoliberais no campo educacional, sobretudo nas últimas décadas.

A primeira perspectiva de profissionalização é adjetivada de crítica, que avança na compreensão do professor como sujeito político, intelectual em que, a dimensão coletiva da constituição do professor é espinha dorsal dessa perspectiva de profissionalização. Assim, a dimensão do sujeito coletivo é abordada como campo de fortalecimento da categoria profissional de professores de fato. Na segunda perspectiva, o conceito de profissionalização ganha contorno operativo, para regulação do trabalho docente, individualizando o sujeito professor. Essa profissionalização é chamada de neoliberal, fortemente amparada no teor técnico do trabalho docente, promove a desintelectualização do professor, ou seja, a subsunção de sua capacidade intelectual pela lógica produtivista.

Discutir a profissionalização por esse viés considera a reflexão de Ball (2002), no que se refere, ao fenômeno das reformas educacionais afetarem a subjetividade dos professores. O fenômeno da subjetividade docente afetada pelas reformas educacionais é discutido por Sguissard e Silva Junior (2009), que chamam de “sequestro da subjetividade docente” as transformações que alteram as relações dos professores consigo mesmos e com o mundo, a partir da lógica produtivista. O esmaecimento da subjetividade docente, pela precarização e intensificação do trabalho docente fica explícito nas reflexões dos autores,

desvela o alinhamento a uma profissionalização neoliberal, que pela lógica produtivista, retira do professor sua intelectualidade pela regulação do trabalho docente com vistas na produtividade acadêmico científico (SOUZA; MAGALHÃES, 2013).

A discussão da subjetividade do professor evidencia que é importante considerar as relações da macroestrutura econômica neoliberal e seus desdobramentos no sujeito (BALL, 2002). Por isso, a dimensão da subjetividade docente no processo de profissionalização será abordada. Para tanto, assumisse o conceito de professoralidade de Isaia e Bolzan (2007), como apropriado na compreensão da docência, para além de questões macroestruturais, mas que, considera a subjetividade do professor implicada na profissionalização docente.

A professoralidade é o “processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaço e tempo em que ele reconstrói sua prática educativa” (OLIVEIRA, 2003 *apud* ISAIA; BOLZAN, 2007). Nessa abordagem, as relações entre os sujeitos são fulcrais para a constituição da professoralidade. Entende-se ainda, que a profissionalização crítica, ao chamar atenção para a dimensão coletiva da profissão docente, coaduna-se com o conceito de professoralidade que, enfatiza justamente os espaços de construção da profissão docente pela aprendizagem docente de forma compartilhada.

A partir dessa discussão, sobleva-se que o sujeito professor envolvido na constituição da aula, está imerso em um espaço autoformativo, “pois à medida que os professores são formadores, também se formam” (BOLZAN; ISAIA, 2007, p. 2). Portanto, a aula guarda seu caráter formativo, sobretudo por consistir em campo que mobiliza elementos epistemológicos, mesmo que de forma inconsciente para amparar as decisões pedagógicas.

Nesse sentido, a ideia de aprendizagem docente é importante para demarcar um processo pessoal e interpessoal de apropriação de conhecimentos, saberes, valores específicos da docência no Ensino Superior. Assim, aprende-se a ser professor, em um processo constante a apropriação de saberes não somente no trabalho docente, mas também em sua formação, que faz parte da sua trajetória formativa (*ibidem*).

Assim a trajetória formativa do professor não circunscreve a formação inicial ou continuada, mas abarca o trabalho docente (CUNHA, 2005). Deste modo, compreende-se que a aula como unidade dialética refunda a base epistemológica da docência que repercute nos demais campos do trabalho do professor universitário. Entende-se ainda, que é contra hegemônica ao movimento de mercadorização do conhecimento discutido por Santos (2004), ao enfatizar o professor, sujeito-chave que constitui a democracia interna da universidade.

Não se desconsidera os elementos que interferem na universidade e consequentemente na docência como as questões conjunturais discutidas anteriormente. Mas, essa abordagem sobreleva o papel do professor universitário, como agente de transformações ao ter sua profissionalização vinculada à postura política no trabalho docente compondo o *ethos* universitário.

Referências

ANASTASIOU, Léa Graças C. Ensinar, Aprender, Apreender e Processos de Ensino. In: _____; ALVES, Leonir Pessate. **Processo de Ensino na Universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003. p. 11-65.

BALL, S. J. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Territórios da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 15, n. 2, 2002.

BOITO JÚNIOR, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

CORDEIRO, Telma da Santa Clara. A Aula Universitária, Espaço de Múltiplas Relações, Interações, Influências e Referências. In: CUNHA, Maria Isabel. **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas SP: Papirus, 2007. p. 111- 124. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, Maria Isabel. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Martins, 2005.

CURY, Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar, BOLZAN, Dóris Pires. Construção da Profissão Docente/Professorialidade em Debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel. **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas SP: Papirus, 2007. p. 161-178. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Trajetória da Docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires. **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 121-144.

KONDER, Leandro. **O Que é Dialética?** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção: Docência em Formação).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e político na pós-modernidade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SGUISSARD, Valdermar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Processo de Produção Acadêmico Científico na Prática Universitária das Federais: intensificação e precarização do trabalho. In: _____. **Trabalho Intensificado nas Federais, Pós-Graduação e Produtivismo Acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 165-190.

SOUZA, Ruth C. Cerqueira Ribeiro de. Universidade processo ensino-aprendizagem e inovação. In: GALVÃO, Afonso Celso Tanus; SANTOS, Gilberto Lacerda. **Educação: tendências e desafios de um campo em movimento**. Brasília: Líber Livro, Anped, 2008, vol. 2.

SOUZA, Ruth C. Cerqueira Ribeiro; MAGALHÃES, Solange. A relação dialética entre (des)profissionalização e a (des)sindicalização docente. **IV Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre o Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede ASTE)**. Rio de Janeiro, 2013. p. 1-13.

TELLO, César. Cartografia Social: El enfoque de cartografía social como método para el mapeo de perspectivas discursivas sobre profesionalización docente en América Latina. In: **Seminário Nacional da Reestrado. Trabajo y formación docente em la Argentina: debates sobre la política educativa actual**. Resistência, Chaco, 2011, p. 159-168.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib, CUNHA, Maria Isabel da. Políticas da Educação Superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, Maria Isabel. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas SP: Papirus, 2007. p. 179-192. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).