O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: CONDIÇÕES, RELAÇÕES E EMBATES NA PRÁTICA

Alvanize Valente Fernandes Ferenc- UFV- avalenteferenc@gmail.com; avalente@ufv.br

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla em que se buscou compreender o processo pelo qual o professor universitário aprende a ensinar tendo como categoria epistemológica interpretativa a socialização profissional. Neste artigo, fizemos um recorte na pesquisa desenvolvida e centramos nossa discussão na categoria trabalho docente, explorando significados atribuídos ao trabalho docente na universidade, condições e relações de trabalho, embates e alternativas visualizadas no cotidiano de atuação profissional.

Orientamo-nos pelas seguintes questões: Como o professor universitário analisa o seu trabalho como docente na atualidade? Como qualifica as suas condições de trabalho? Quais entraves e possibilidades visualiza, continuamente, em seu processo de socialização profissional?

Tivemos como contexto de desenvolvimento da pesquisa uma universidade pública brasileira, mineira; e como interlocutores professores universitários que se encontram em diferentes fases da carreira. O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista. Os dados coletados foram organizados em forma de narrativas, que refletem como os professores representam, experimentam e constroem o seu mundo, suas experiências, suas intenções, crenças, teorias etc.

SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Podemos dizer que estamos em um período fértil de discussão sobre a educação e a formação, não exclusivamente a de professores, haja vista as rápidas transformações das sociedades, a competitividade e a luta pelo domínio do saber. Fatores como o impacto da sociedade da informação, do

mundo tecnológico e científico e da internacionalização da economia têm contribuído para esse fenômeno e também, promovido mudanças na "natureza e na organização da produção". Nesse sentido, a formação se coloca como veículo de democratização do acesso à cultura, à informação e ao trabalho, ainda que falte um quadro teórico que se volte para a ordenação e clarificação dessa área de conhecimento, investigação e prática (GAUTHIER, 1998; MARCELO GARCIA, 1999, p.11).

A questão da formação de profissionais da educação ganha papel central no contexto das reformas educativas ocorridas no Brasil e em outros da América Latina, desde o final da década de 1970. Tem por objetivo "adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado". É uma arena em que "diferentes propostas para a formação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas", se digladiam. A formação dos profissionais da educação, então, se apresenta "como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade" (FREITAS, 1999, p. 17-18).

No campo do trabalho docente tem-se evidenciado mudanças, muitas delas, impostas pelas políticas oficiais, orientadas por organismos internacionais que, quase sempre, tem encaminhado o professor a um processo de intensificação de seu trabalho e perda do seu poder de autonomia. É neste contexto que se discute o Trabalho Docente.

No Brasil, pode-se indicar como contribuição para os estudos sobre a profissão docente a publicação, pela revista Teoria e Educação, do Dossiê "Interpretando o Trabalho Docente". Essa produção, obra de autores nacionais e internacionais, versa sobre questões históricas da profissão, questões sobre gênero e magistério, profissionalismo, proletarização e saberes docentes. O trabalho pode ser considerado representativo, por ter fornecido uma sistematização dos estudos sobre trabalho docente que, ainda hoje, media debates sobre o campo.

Nóvoa (1992)[1], ao desenvolver uma análise histórica do processo de profissionalização do professorado, nos dá pistas para a compreensão de questões atuais da profissão docente, e nos permite uma visualização do movimento da categoria em sua afirmação como corpo profissional. Contudo, a afirmação social dos professores é legitimada pela ausência de um projeto coletivo que mobilize o conjunto da classe docente. Essa carência pode sustentar uma atitude defensiva mais próxima de funcionários do que de profissionais autônomos, descaracterizando o status de profissional docente.

Assim, a profissão docente encontra-se influenciada por dois processos antagônicos: profissionalização e proletarização (GINSBURG *apud* NÓVOA, 1992)

> A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre concepção e execução; a estandardização das tarefas; a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho; a intensificação das exigências em relação à atividade laboral (p. 23-24).

Enguita (1991), por sua vez, analisa que na busca da redefinição de sua imagem os docentes vivem nos anos de 1990, e em tempos anteriores, uma "crise de identidade[2]", manifestada em conflitos vividos na busca de

[1] Ainda que o autor remeta à realidade portuguesa e européia, segundo Catani (2000), há grandes semelhanças nos estudos sobre a profissão docente, nas sociedades ocidentais, principalmente quando se delimita o século XIX como objeto de estudo. Esse fato confirmaria a afirmação "do caráter transacional da maioria das questões concernentes aos professores". A autora acrescenta que há uma escassez de estudos sobre "a história da profissão docente" no Brasil, muito embora sejam encontrados estudos históricos sobre a "formação de professores, instituições, saberes, atividades docentes e mesmo organização da categoria do magistério" (p. 586).

[2] Dubar (2003, p.51), apoiando-se em De Bandt, Dejours e Dubar (1995), destaca a centralidade do trabalho no "processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias". A apropriação e atribuição de um sentido ao seu trabalho é condição de autonomia e cidadania. Entretanto, quando este

seu estatuto social e ocupacional. Não há consenso na categoria, nem mesmo na sociedade, com relação às competências, à organização da carreira, dentre outros fatores.

Para o autor (1991), a categoria dos docentes "compartilha traços próprio dos grupos profissionais com características da classe operária". Existem fatores que contribuem para a sua proletarização[3], como "o seu crescimento numérico, a expansão e a concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração Pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta". No entanto, há fatores favoráveis à profissionalização[4], como:

> [...] a natureza do trabalho docente que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação extrema das tarefas, nem a substituição da atividade humana pela das máquinas [...] a igualdade de nível de formação entre docentes e as profissões liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação [...] e a enorme importância do setor público frente ao privado (idem, p.49-50).

Diante desse quadro, o autor afirma que a categoria dos docentes se situa num lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões.

Tardif (2000, p. 8-9), por sua vez, analisa que a crise não está circunscrita ao movimento de profissionalização na área da educação, mas abarca todas as profissões, mesmos aquelas cujos estatutos já se encontravam solidificados. Essa crise coloca em cheque "o valor dos saberes

---

processo é perturbado, o trabalho perde a sua centralidade e a "crise social" atinge aspectos dramáticos, é que vão ocorrer a "perda da identidade" e múltiplos sofrimentos.

[3] Para Enguita (1991, p. 41), o termo proletarização pode ser entendido "livre das conotações superficiais que o associam unilateralmente ao trabalho fabril".

[4] Enguita (1991, p. 41) compreende a profissionalização como "expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e processo de trabalho".

profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais".

Popkewitz (1992) enfatiza que nos Estados Unidos a profissionalização do ensino aparece, no contexto de reformas, como uma estratégia para melhorar a qualidade do ensino, que tinha sido apontado por relatórios como do Grupo Holmes e o do Carnegie Task Group, dentre tantos outros desenvolvidos nos anos de 1980, como problemático, em crise. Portanto, é pela via da preparação dos professores e melhoria das suas condições de trabalho que se pretende resolver os problemas de mau desempenho dos alunos. Assim, sinaliza-se a profissionalização do ensino como estratégia de fornecer aos professores maior autonomia, privilégios e estatuto.

Entretanto, há de se considerar que toda esta reivindicação pela profissionalização é parte de uma luta maior, por motivos, que estão além do contexto educacional, pela manutenção da supremacia política e econômica. É preciso reconhecer que o termo profissão não é neutro, "nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto" (Imbernón, 2000, p. 28). Tanto Coelho (1999), no campo da sociologia das profissões, quanto Popkewtiz (1992, p. 38), na educação, referem-se à polissemia ou à falta de unanimidade sobre o termo, pois "profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam". Portanto, na compreensão do termo precisam ser consideradas as diferentes tradições (anglo-americana e européias), "que, em parte, refletem a diversidade no desenvolvimento do Estado no momento em que se consolidaram os dispositivos de formação em certas atividades da classe média".

De acordo com Popkewitz (1992), longe das perspectivas de tipo ideal, em que se identifica a profissão docente como uma ocupação altruísta, é preciso compreender que as características das profissões legitimam o poder instituído e a autoridade. Portanto, o tema profissionalismo traz em seu bojo interesses que nem sempre aparecem

revelados (CONTRERAS, 2002). É uma luta histórica feita de diferentes atores, caracterizada por inclusões, exclusões, avanços e retrocessos (HYPOLITO, 1999).

De acordo com Tardif (2000), o movimento pela profissionalização do ensino é quase internacional, abarcando a América do Norte, os países de cultura anglo-saxônica, a Europa Francófona e as correntes em países latinos. É um movimento que agrega os mais distintos setores e atores, como: os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino. Tem por questão orientadora a epistemologia da prática profissional, pois "no mundo do trabalho o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo" (p. 6).

O que tem orientado todo esse movimento de busca da profissionalização do ensino, nos últimos 20 anos é a tentativa de implantar as características do conhecimento profissional no campo do ensino e da formação de professores. Assim, a profissionalização do ensino se apresenta como um exercício de reformulação e renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, como também da formação para o magistério. O sucesso desse empreendimento colocará o ensino no rol das profissões como medicina, engenharia e direito (TARDIF, 2000, p. 7).

A discussão sobre a profissão docente não é nova, mas ela vai mudando seus contornos com o desenvolvimento das sociedades. Mudam aqueles que a subsidiam, mudam os interesses que a alimentam, mudam aqueles que ingressam nela. Em relação a esse último aspecto, alguns autores consideram que há uma mudança quanto à classe social dos profissionais que passam a freqüentar o magistério (ABRAMO, 1987). Há um declínio social de classe. A profissão docente obedece a uma demanda social, mas também, e principalmente, a uma demanda econômica, política e cultural. Nesse sentido, a mudança nas formas de trabalho na sociedade acarreta mudanças no trabalho docente, ou seja, aqueles que possuem o poder econômico e político acabam por orientar o currículo, o conteúdo do trabalho docente.

Cunha (1999, p.133) faz uma análise na qual sintetiza, muito bem, a representação da profissão no seio social:

> [...] a profissionalização é um processo histórico evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder. Isso significa admitir que sua configuração ou extinção resulta de lutas concorrenciais que se instalam nos espaços de produção e nos espaços de conhecimento. Se há profissões que se extinguem, é porque há estruturas que provocam esses resultados, assim como o mesmo se dá quando novos espaços profissionais se articulam.[...] isso significa afirmar que os processos de profissionalização do professor respondem a diferentes forças que, por interesses diversos, poderão reforçá-los ou não.

O TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE

Estudos evidenciam que a universidade pública brasileira tem passado por mudanças substanciais (CASTANHO, 2000; CHAUÍ, 2001; RIBEIRO, 2002), seja de ordem estrutural, de objetivos, de funções ou da própria identidade. E isso se justifica na medida em que a universidade, ao longo dos anos, sempre esteve envolvida com o seu entorno social, com seus conflitos, avanços e crises.

As mudanças pelas quais a universidade tem passado no que tange à sua estrutura, funções e identidade, podem ser vistas em diferentes campos. Interessa-nos explicitar as implicações destas mudanças sobre o trabalho docente

A experiência no magistério superior evidenciou-nos, entre outras questões, a solidão do exercício da docência, pois cada professor parece estar centrado em questões individuais, próprias, referentes aos seus

alunos, seus projetos, suas pesquisas. Poucos são os espaços de troca, de reflexão sobre os avanços, descobertas e entraves da prática docente. Pequenos são os momentos em que se conseguem driblar as demandas, muitas delas, burocráticas (relatórios, pareceres) e estabelecer uma interlocução, por exemplo, sobre os saberes para ensinar.

Contudo, o campo[5] universitário é feito de contradições. O exercício da profissão, a prática docente, continuamente, exige-nos a interlocução com o outro, haja vista os desafios de diferentes ordens que a compõem, tais como compreender a cultura organizacional, as diversas regulações do campo, as regras que definem os desempenhos; a seleção dos conhecimentos mais significativos e a sua transposição para a prática da sala de aula; o desenvolvimento de práticas pedagógicas que propiciem bons resultados. Para muitos professores a maior dificuldade é lidar com o que é considerado um papel já superado, ou em vias de extinção, pela própria tecnologia existente, ou seja, a transmissão do conhecimento (CUNHA 2001; MASETTO, 2002); essa verdadeira *caixa-preta*[6] do exercício docente.

Podemos visualizar, quando analisamos o docente universitário no cotidiano institucional, um processo de intensificação de seu trabalho. De acordo com Hargreaves (1998, p.132-133), apoiando-se nas teorias de Larson sobre trabalho,

> [...] 'a intensificação [...] representa uma das maneiras mais tangíveis através dos quais os privilégios de trabalho dos empregados instruídos sofrem uma erosão'. Com efeito, 'representa uma quebra, muitas vezes abrupta, na orientação para o lazer esperada por muitos trabalhadores não-manuais privilegiados', no sentido em que 'compele a redução do tempo do dia de trabalho durante a qual não é

[5] Podemos compreender *Campo* como espaços sociais que possuem leis gerais de funcionamento (campos tão distintos como da política e da religião possuem leis de funcionamento invariantes), objetos de disputas e interesses específicos (BOURDIEU, 1983, p.89).

[6] Apoiando-nos em Silva (1992), depreendemos que o termo *caixa-preta* pode ser entendido como os espaços ainda pouco revelados ou conhecidos sobre a construção, seleção, representação e distribuição do conhecimento.

produzida qualquer mais-valia'.

O processo de intensificação indica, de um lado, a escassez de tempo de preparação, o que apresenta como solução, "traduções simplificadas de saberes especializados impostos externamente" (Apple *apud* HARGREAVES, 1998, p.134); por outro lado, há o apoio voluntário de muitos professores à intensificação, confundida com o profissionalismo. Densmore[7] (*apud* HARGREAVES, 1998) relata que há casos de professoras que movidas por um sentimento de dedicação profissional acabavam por assumir responsabilidades adicionais, depois do horário de trabalho e à noite, criando "lições suplementares".

Pensamos que a intensificação do trabalho do professor universitário é representada, por exemplo, pela transformação de "sobrecarga de trabalho temporária", quando da produção de trabalhos dentro de prazos estabelecidos, em "sobrecarga crônica e persistente" (HARGREAVES,1998). Ela pode contribuir, por exemplo, para a desmobilização do professor quanto à participação em espaços coletivos de reflexão e ação sobre a profissão docente, como os órgãos de classe ou associações.

Neste contexto de dilemas e desafios, o professor universitário é chamado a contribuir tanto no campo do ensino, como, também, da pesquisa, da extensão, da administração, quase que simultaneamente[8]. Aliado a isso se apresenta a necessidade de desenvolver parcerias com instituições públicas e particulares, buscando melhorar a produtividade de sua instituição, ou, muitas vezes, complementar seu salário. Contudo, a profissão de professor universitário requer, ainda, a produção de conhecimento de diferente natureza. Para tanto, organizam-se congressos,

[7] Embora o autor se refira a professores que atuam no Ensino Fundamental, acreditamos que a Universidade, mesmo apresentando suas particularidades em termos de funções, regime de trabalho de seus profissionais, entre outros, o professor que atua nessa instituição encontra-se, também, em um processo de intensificação de sua jornada de trabalho, constituído, entre outros aspectos, por uma política de avaliação externa.

[8] A afirmativa de que o professor universitário encontra-se em um processo de intensificação, marcado por exigências em diferentes frentes, não nos situa numa postura contrária à universidade pública de modelo único, que tem por premissa a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão (modelo Humboldtiano de universidade), em favor de uma universidade diversificada, que tem entre outras características, a constituição de "Universidade de Pesquisa" e "Universidade de Ensino. Procuramos situar as condições de trabalho do professor na universidade atual, marcada pela cobrança de certo "produtivismo" como fator de financiamento e sobrevivência da mesma.

reuniões, seminários em áreas específicas, cujo objetivo é promover o desenvolvimento, a socialização da produção, das descobertas e, pode-se dizer, a formação científica do professor universitário. Entretanto, o desenvolvimento da pesquisa não promove, necessariamente, mudanças no trabalho docente, em sala de aula.

Diante disso, pode haver um descompasso entre o campo de produção de conhecimentos científicos e o de aprendizagem e desenvolvimento de outros saberes da profissão[9]. Certamente, o professor avança na produção científica, mas isso não garante o avanço quanto aos conhecimentos e estratégias sobre o ensinar. Assim como existe uma situação de "menor *status* acadêmico", dentro das universidades, em termos das licenciaturas (PEREIRA, 2000, p.137; ZABALZA, 2004), também, acreditamos existir situação homóloga em relação ao ensino, pois o que projeta o professor e lhe dá *status* acadêmico é a produção científica. Aqueles professores que articulam a produção acadêmica com o ensino estão, hierarquicamente, em segundo lugar. Contudo, se o professor dedicar-se a questões de ensino e de educação, de maneira geral, será visto em último lugar na hierarquia acadêmica, na universidade (CANDAU, 1997).

Para Cunha,

> No caso do docente do ensino superior, tendo como base a realidade brasileira, os saberes também são atingidos pela estrutura de poder que permeia as distintas profissões e o prestígio que é dado às diferentes dimensões da docência universitária. Considerando as funções tradicionais de pesquisa e ensino, espera-se que os professores construam saberes que respondam a essas duas demandas, para exercer sua profissão com êxito. Entretanto, na inspiração mais recente, as funções de pesquisa carregam maior valor agregado na

[9] Zabalza (2004) analisa que, em geral, o que dá identidade, *status* e reconhecimento ao professor universitário é a pesquisa, e não a docência. Isso acaba por transformar a docência em uma "atividade marginal" entre as atividades dos professores.

> representação sobre o perfil docente, repercutindo sobre sua formação e prática pedagógica [...] (2002, p. 45-46).

Pode-se visualizar a convivência de campos hierárquicos e concorrenciais no exercício docente: de um lado a investigação, produção e desenvolvimento científico, que desperta interesse e, mesmo, investimentos; de outro, práticas de ensino obsoletas, baseadas na reprodução do conhecimento e marcadas por resultados bastante precários. "Há uma desvalorização do ensino como produção de conhecimento, ficando este e suas formas de produção, apropriação e circulação restritas à pesquisa – isolada como atividade na pós-graduação" (FERNANDES, 2002, p.99).

Se existem problemas quanto à dedicação ou investimento dos professores ao ensino, pensamos que a resposta não está na fragilização da pesquisa ou mesmo na constituição de instituições de pesquisa ou de ensino, exclusivamente. O ensino precisa ser compreendido como objeto de pesquisa e de investimento, e não com lugar de reprodução de conhecimentos, apenas. "A concepção de que só se ensina aquilo que está pronto e acabado supera a concepção de que também se aprende com aquilo que se ensina, como se fosse possível não produzir conhecimento sobre a ação de ensinar" (FERNANDES, 2002, p.99).

Diante de todas as demandas que buscam concretizar-se no exercício profissional do professor universitário, há de se pensar na (in) disponibilidade de tempos, espaços e contextos para que o professor, cotidianamente, invista na sua formação para o exercício da docência, mais particularmente na aprendizagem e no exercício de ensinar; no enfrentamento, por exemplo, dos entraves quanto à "transposição didática", ou seja, a transformação dos saberes acadêmicos em saberes escolares, considerado um dos grandes desafios para o professor universitário (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002).

Reconhecemos, no entanto, que existem dentro da universidade algumas iniciativas de acolhimento, de "preparação" do professor universitário, quando este inicia o exercício profissional. Falando mais

pontualmente do nosso contexto de investigação, podemos dizer que se tem investido em cursos de capacitação, de curta duração, oferecidos para que o professor tenha alguma referência sobre a docência. Envolve aspectos administrativos, curriculares, metodológicos, interpessoais, técnicos. Entretanto, tais práticas têm seus limites quanto ao acompanhamento do início do exercício docente, podendo representar ritos de passagem de entrada na universidade.

Condições, relações e embates no trabalho docente no ensino superior:

A universidade pública é o universo em que os sujeitos desta pesquisa exercem a sua docência, aprendem e consolidam repertórios profissionais. Até esse momento nossas análises pautaram-se nas percepções cotidianas e na interlocução com o campo científico. Agora explicitaremos reflexões resultantes do diálogo com os professores, sujeitos desta pesquisa.

As entrevistas abertas que desenvolvemos articularam-se em torno de três eixos (atuação profissional, trabalho docente e socialização profissional), que se interpenetravam. As falas dos professores, entretanto, advêm principalmente de suas reflexões sobre o próprio exercício docente na atualidade, expondo as relações que estabelecem com os diferentes atores do processo educativo e sobre as condições de investimento na profissão.

Os professores, sujeitos desta pesquisa, ao analisarem o trabalho como professor universitário, hoje, referem-se a aspectos que envolvem ou que constituem o exercício docente. Eles mencionam dimensões pedagógicas (a relação professor-aluno, a formação continuada do professor), aspectos institucionais (as diferentes funções atribuídas ao profissional) e o lugar ocupado pelo ensino, no cotidiano da instituição.

Na análise feita pelo PROFESSOR 1 aparece o trabalho docente idealizado, como projeto e expectativa de prática, em confronto com as exigências postas pela instituição. Ele argumenta que quando de seu ingresso na universidade, como professor, esperava poder investir em sua

formação. Entretanto, depara-se com uma rotina marcada por múltiplas funções, e se vê expropriado de seu tempo de estudos, de preparação para a atuação.

Assim perguntamos: Qual o equilíbrio necessário entre as diferentes funções atribuídas ao professor universitário? Não é contraditório que, em um lugar reconhecido como aquele da produção do saber, o investimento na formação seja secundarizado, precarizado? Bem sabemos que vivemos tempos de "compressão espaço-temporal", ou seja, não podemos entender o nosso trabalho como um projeto de futuro, histórico, mas como uma prática efêmera (HARVEY *apud* CHAUÍ, 2003).

Ainda analisando o trabalho docente na universidade O PROFESSOR 1 e o PROFESSOR 2, iniciantes no magistério, demonstram preocupação, insatisfação com a prática pedagógica, com a relação professor-aluno, balizada pelas condições estruturais oferecidas pela universidade, cuja expansão se dá à custa do aumento do número de alunos por professor, independentemente dos resultados, em termos da qualidade do ensino praticada. Fazem uma crítica à relação que os alunos estabelecem com o conhecimento na instituição de ensino, uma ótica pragmática e utilitarista.

Outro aspecto discutido na pesquisa se refere ao trabalho docente na atualidade, em um contexto de reestruturação da própria universidade. O PROFESSOR 5, com longa experiência no magistério, evidencia a preocupação com a forma de se compreender e desenvolver os três princípios (ensino, pesquisa e extensão) que orientam o trabalho na universidade. Analisa que, na maior parte das vezes, o ensino é relegado a segundo plano, enquanto a pesquisa é supervalorizada.

Em função da exigência de produtividade, medida, por exemplo, pelo quanto se pesquisa e se publica, o ensino tem sido colocado em um lugar marginal dentro da universidade, atingido pela "estrutura de poder" de que o saber se veste dentro da instituição. A dimensão do ensino fica reduzida a uma prática de transmissão e reprodução de conhecimento, não raro, para alunos considerados apáticos e desinteressados. Não se olha para o ensino como lugar de socialização do conhecimento científico, de mediação entre o saber produzido e os alunos, que se encontram em um processo de

formação, de constituição de referenciais para o exercício profissional, que precisam ter uma relação ativa, reflexiva frente ao conhecimento.

Os professores, ao se referirem à valorização profissional, apresentaram diferentes justificativas, pois essa se refereaos diferentes lugares que ocupam. Trabalhar em uma instituição localizada em uma cidade pequena, que vive da universidade, ou seja, tem toda a sua economia dependente da instituição de ensino, acaba por projetar o trabalho docente e atribuir valor social ao professor. Esta é uma questão sobre a qual vários professores (PROFESSOR 1 e PROFESSORA 4, por exemplo) comungam opiniões.

Se o PROFESSOR 1 E A PROFESSORA 4 analisam que, em uma cidade pequena o trabalho docente é valorizado, O PROFESSOR 6, por outro lado, se contrapõe a essa análise. Acha que a docência, aqui circunscrita à atividade de ensino, não é valorizada em termos locais, por uma cidade de economia dependente da universidade, e nem mesmo dentro da instituição. O PROFESSOR 5 acrescenta que a profissão docente, historicamente, foi perdendo o seu valor.

Outro aspecto que aparece na entrevistas com os professores refere-se à dimensão política do trabalho docente. De acordo com o PROFESSOR 3, o trabalho docente tem passado por desprestígio, que encontra respaldo na responsabilização do professor, funcionário público, pela precariedade nas ações sociais, a falta de investimento e de recursos fornecidos pela União.

Ao indicar o desprestígio social do professor, alimentado por uma concepção de que o investimento público, e aqui se coloca o investimento em educação superior, é sinônimo de gasto, "Gasto Social", o PROFESSOR 3 toca em um ponto crucial da atual reforma universitária, ou seja, o enxugamento do investimento no ensino superior público.

Contudo, o PROFESSOR 8, analisa que o trabalho docente tem um sentido mais amplo, ou seja, a prática educativa tem poder transformador. Ele acredita que a docência é o tipo de profissão em que se vê frutos, ou seja, a consciência de que os problemas da nação serão resolvidos por meio

da educação. Afirma que não há compensação financeira, realmente. Mas, há compensação em termos de realização humana; de conhecimento de mundo, de participação no mundo. Há uma realização como ser humano.

Os docentes participantes da pesquisa continuam exercendo o magistério, motivados pela possibilidade de criar novos rumos, novas perspectivas, promover mudança nos alunos; pelo reconhecimento dos alunos, seja em sala ou fora, na rua; por "adorar" o que fazem, mesmo já tendo tempo para se aposentar; por causa da interação com o humano, por emocionar-se com cada ser humano que está à sua frente e contribuir com ele; pelo fato de se sentir vivo dentro de uma sala de aula e por exercer uma profissão na qual acreditam, sentindo-se realizados por poder fazer a diferença, transformar, enfim, pela possibilidade de continuar na luta.

Entretanto, como coloca O PROFESSOR 1, nem sempre o docente se sente realizado profissionalmente e como ser humano, pois o magistério, lecionar, se torna uma experiência solitária e vazia.

A solidão a que se refere o professor é uma característica básica de um modelo de instituição submissa às determinações do mercado e a avaliações externas, que incentiva a concorrência e a competitividade em seu interior, e permite que tais aspectos governem as práticas educativas dos docentes.

O trabalho docente não é uma abstração. Ele é feito de funções valoradas, hierarquizadas. Em várias instituições, o ensino tem sido relegado a segundo plano, enquanto a pesquisa é supervalorizada. É a pesquisa que dá maior status acadêmico e projeção social ao profissional, pois parece indicar o quanto a universidade é produtiva e capaz de alimentar parcerias com instituições privadas e buscar a auto-sustentação.

Fica evidente, nas narrativas dos professores, o lugar menor ocupado pelo trabalho docente, seja na atividade de ensino, pesquisa ou extensão, no contexto de um Estado que se ausenta de sua responsabilidade social e atribui à universidade, via a, assim chamada, autonomia de gestão, a função de se sustentar, mesmo que para isso a educação precise ser entendida como um produto e o trabalho docente se coloque submisso à lógica do mercado.

Ao analisar as condições de desenvolvimento de seu trabalho, O PROFESSOR 3 assim como PROFESSOR 6, enfatiza as dificuldades: falta investimento financeiro, equipamentos e recursos humanos. Esse é um problema que vem se acentuando nos últimos anos, ou seja, a questão da redução do número de funcionários, a falta de pessoal técnico especializado, a ausência de reposição do quadro de funcionários após aposentadorias e a escassez de investimentos, de verba pública.

Se as universidades apresentam problemas quanto às condições para que os professores desenvolvam um trabalho de qualidade, seja no ensino, pesquisa ou nas atividades de extensão, por outro lado, elas ainda são reconhecidas, em termos comparativos com instituições particulares de ensino, como um lugar de excelência. É o que argumenta o PROFESSOR 5.

Os depoimentos dos professores indicam que há falta de investimento, de reposição de pessoas, de infra-estrutura. Esse é um retrato nada positivo, ainda que os professores digam que existam as condições para as aulas, "aulas teóricas", recursos audiovisuais, e que eles não ficam esperando as condições adequadas para fazerem o melhor trabalho.

Concluindo

Os estudos revisados e a realidade explorada apontam que a universidade pública tem passado por mudanças substanciais, seja em termos de funções ou de modelo. O contexto e as condições de trabalho do professor universitário sofrem o impacto das mudanças nos projetos políticos. As cobranças feitas aos profissionais em termos de produção, as diferentes práticas avaliativas a que são submetidos, desqualificam qualquer visão ingênua, que ainda possa existir, da universidade como uma "ilha de saber" e o professor universitário como profissional cercado de autonomia e plenos poderes, por todos os lados. O trabalho na universidade, portanto, sofre as injunções do campo social, político e econômico. Contudo, embora a universidade pública esteja em um processo contínuo de sucateamento, os professores participantes da pesquisa

acreditam que este ainda é um lugar em que o trabalho docente tem reconhecimento, por parte de alunos, dos pares, e mesmo da comunidade local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, P. O professor, a organização corporativa e a ação política *In: Universidade, escola e formação de professores.* São Paulo, Brasiliense, 1988

ANASTASIOU, L. das G. C. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26, Poços de Caldas, p.1-19, 2003.

_____. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V.C. (Orgs.) *Didáticas e práticas de ensino:* interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério***:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTANHO, S. E.M**. A** universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária*: a aula em foco. Campinas-SP: Papirus, 2000. p. 13- 48.

CATANI, A. M., OLIVEIRA, J. F. de. As políticas de educação superior no Brasil: diretrizes, bases e ações para o século XXI. Vitória-ES, 2000 (cd-rom do III Seminário da ANPAE - Sudeste).

CATANI, D. B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000. p. 585-599.

CHAUÍ, M. *A universidade em ruínas*. In: TRINDADE (Org.) *Universidade em ruínas*: na república dos professores. 3.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001. p.211-222.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. Educ.*, set./dez. 2003, no.24, p.5-15.

COELHO, E. C. *As profissões Imperiais*. Rio de Janeiro, Record, 1999.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (org.). *Professor do ensino superior:* identidade, docência e formação. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 79-92.

_____. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA. I. P. A., CUNHA, M. I. (Orgs.). *Desmitificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p.127-148.

_____. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V.C. (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-56.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. CANÁRIO, R. *Formação e situações de trabalho*. Portugal: Porto Editora, 2003. p. 43-52.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Pannonica Ed. Ltda., v. 4, p. 109-139, 1991a

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário**:** tarefa de quem? In: MASETTO, M.T. (org.). *Docência na universidade*. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2002.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 20, n. 68, 1999.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção fronteiras da educação).

HARGREAVES, A. A intensificação: o trabalho dos professores - melhor ou pior. In: *Os professores em tempo de mudança*. São Paulo: Mc Graw - Hill, 1998.

HYPOLITO, A. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?In: VEIGA. I. P. A., CUNHA, M. I. (Orgs.). *Desmitificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999, p.81-100.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCELO GARCIA, C. *Aprender a enseñar*: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: C.I.D.E, 1991.

MASETTO, M.T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas-SP: Papirus, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino. In: ABRAMOWICZ, A, MELLO, R. R. (Orgs.). *Educação*: pesquisa e práticas. Campinas-SP: Papirus, 2000.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Pannonica Ed. Ltda., v. 4, 1991a. p. 109-139

_____ Os *professores e a sua formação*. Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. 158 p.

_____. (Org.). *Profissão Professor.* Porto, Porto: Editora, 1991b.

_____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 1992.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores*: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. O*s professores e a sua formação*. Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 35-50.

RIBEIRO, M. das G. M. *Educação superior brasileira*: reforma e diversificação institucional. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SILVA JÚNIOR, J. dos R., SGUISSARDI, V. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil:* Reforma do Estado e mudanças na produção.2.ed.rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação*: um vocabulário crítico. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

_____. *Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários:* elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. s/v, n.13, jan/fev/mar/abr/2000.

TEORIA & EDUCAÇÃO, Porto Alegre, Pannonica Ed. Ltda., N º 4, 1991.

VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária*: a aula em foco. Campinas-SP: Papirus, 2000.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário*: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre-RS: Artmed, 2004.