



REFLEXÕES SOBRE UMA NOVA PERSPECTIVA DE DOCÊNCIA: DISCUSSÕES PARA A COMPREENSÃO DAS CONCEPÇÕES E FUNÇÕES ATRIBUÍDAS AO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Marina Mendes da Costa¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma breve discussão acerca da docência universitária, considerando algumas discussões necessárias para uma nova perspectiva da prática docente no ensino superior. O texto será organizado da seguinte forma: na primeira parte, apresentaremos um breve histórico das concepções de universidade e de professor universitário que podemos analisar como constituidoras da constituição histórica da Universidade e do professor universitário no Brasil, da mesma forma, discutiremos alguns percursos históricos da universidade brasileira, que refletiram de forma marcante o cotidiano das universidades no país. Após isso, refletiremos sobre os desafios da universidade brasileira hoje: o contexto mundial de produção do conhecimento, as condições de trabalho do professor universitário, a expansão universitária e a massificação do ensino superior, bem como os desafios pedagógicos que o professor universitário precisa considerar em sua tarefa de ensino, como é o caso do processo de afiliação (COLLON, 2017) que os estudantes precisam vivenciar na entrada do ensino superior.

CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE, CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Como forma de “extrair lições da História”, e compreender as formações das concepções da Universidade contemporânea Drèze e Debelle (1983)

¹ Doutora em Educação (USP). Apoio técnico pedagógico (Sou_Ciência/UNIFESP), São Paulo, SP cidade da instituição, SIGLA do estado. E-mail: marinamcost@gmail.com



apresentam as raízes de três universidades europeias: inglesa, alemã e francesa, e por fim da universidade americana. Entender os processos de constituição do ideal de cada uma dessas universidades: o ideal de aluno, de professor, de ensino e fazer científico, bem como do próprio gerenciamento da universidade, contribuiu de forma fundamental para o entendimento de como a universidade brasileira, carrega, em suas diversidades de formas, um pouco de cada uma dessas concepções.

Alguns processos históricos contribuíram de maneira crucial para que algumas dessas concepções se sobressaíssem nas universidades brasileiras. A criação da Universidade de São Paulo, em 1934, é exemplar para o entendimento desses processos. Antunha (1974) afirma que as questões apresentadas pelos agentes envolvidos na criação da universidade focavam na importância da pesquisa livre e desinteressada para a formação das elites intelectuais e a criação de uma universidade dentro de um “espírito moderno”, definido como a integração de um sistema único, mas sob direção autônoma agregando faculdades profissionais, institutos técnicos e institutos de altos estudos.

No entanto, muitas divergências ainda foram encontradas a respeito do ideal de funcionamento, como é o caso dos defensores de um caráter utilitário e prático da universidade e aqueles que primam pelos estudos desinteressados (concepção de acordo com a universidade inglesa). Os primeiros tendiam a defender² a “dualidade de formação do cientista” e do técnico, sendo que na véspera da formação da USP o artigo ressalta a proposta de criação de universidades técnicas, segundo o modelo alemão, perfil que também vemos na descrição da concepção de universidade alemã, descrita por Drèze e Debelle (1983).

A Reforma Universitária de 1968, foi outro marco fundamental e produtor

² Além das discussões mencionadas, um importante fato que contribuiu para a formação das concepções constituintes no funcionamento da USP é a missão coordenada pelo professor Theodoro Augusto Ramos (um dos fundadores da universidade) que teve o propósito de convidar professores europeus (França, Alemanha, Itália e Portugal), para a implementação dos cursos criados na recém-criada universidade. *Docentes Estrangeiros e o Período Inicial da FFLCH*. In. Disponível em: < <http://old.fflch.usp.br/memoriafflch/estrangeiros> >.



de efeitos paradoxais na história da Universidade brasileira. A partir dessa reforma, temos alguns princípios que estrutura e deram base para a expansão do ensino superior privado. Dentre as questões abordadas temos a criação dos departamentos e a extinção do antigo regime de cátedras, fato que carrega uma mudança na concepção do docente universitário, pois garante a sua mobilidade considerando o seu aperfeiçoamento na função. Outro aspecto que merece ser mencionado é a diferenciação do currículo da graduação e o da pós-graduação, considerando esse último como um lugar de maior especialização e profundidade, com relação as pesquisas desenvolvidas pelos docentes universitários (MARTINS, 2009).

Por outro lado, a Reforma Universitária de 1968, produziu, como demarca Martins (2009), condições para a expansão do ensino privado superior, a desqualificação do espaço universitário e a ampliação das desigualdades, com a permissão de:

instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (MARTINS, 2009, p. 16, *apud*. FERNANDES, 1975, p. 51-55).

Chauí (2003) afirma que a universidade é uma *instituição social*, portanto, reflete a estrutura de funcionamento da sociedade. Dessa forma, a universidade abriga em seu interior as dissonâncias presentes na sociedade, e, por isso, desde a sua origem ela pode ser considerada como uma instituição social. A condição universitária como instituição social fundou-se historicamente na era moderna por processos que contribuíram para a formulação da ideia de universidade como possuidora de um saber autônomo em relação a religião e ao Estado. No entanto, por refletir a sociedade, a universidade só poderá ser autônoma em um Estado democrático.

No entanto, os últimos governos brasileiros designaram a educação em um local não exclusivo ao Estado. Dessa forma, a educação passou a ser compreendida como serviço que pode ser privatizado, e não como direito. A



universidade por sua vez, passou a ser concebida como uma *organização social*. Uma organização social, ao contrário da ideia de instituição, procura gerir seu tempo e espaço de forma particular, e não toma as contradições da sociedade de forma crítica, mas a partir delas funda o seu princípio de competição. A transformação da universidade em organização social foi, segundo Chauí (2003), uma consequência da estrutura de sociedade fragmentada capitalista.

A universidade, deste modo, é orientada por índices de produtividade, parâmetros de qualidade internacionais, contratos de gestão, de modo que ela possa ser flexível as demandas que são impostas para ela por estes mecanismos que acabam por fracionar a formação intelectual. A docência é compreendida com a função de transmissão de conhecimentos rudimentares, e a exigência que se faz ao professor é a capacidade de pesquisa cada vez mais especializada e o treinamento dos alunos a partir de conteúdos impostos pelas demandas do mercado de trabalho. Por consequência, desaparece a característica da docência que Chauí (2003) julga como mais importante, e a que também compreendemos como essencial, a da formação, que consistem em introduzir: “alguém ao passado de sua cultura [...] é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte.” (CHAUÍ, 2003, p.12)

A ciência neste cenário é impactada por duas profundas mudanças: em primeiro lugar, ela deixou de ser objeto de investigação da realidade externa para se constituir na própria realidade; em segundo lugar, devido as demandas do capital e ao sistema de financiamento a “ciência deixou de ser teoria com aplicação prática e tornou-se um componente do próprio capital” (CHAUÍ, 2003, p.8)

Considerando as transformações já referidas, a universidade passa a perder sua autonomia, pois dentro da lógica de sociedade do conhecimento, a universidade passa a ser entendida como submissa as exigências do mercado. Assim sendo, a produção científica passa a atuar com uma velocidade que não permite o desenvolvimento de pesquisas com qualidade e inovação. Não é apenas pela mudança de relação com o tempo que a sociedade do conhecimento



transformou o trabalho científico, mas também pela dispersão do espaço. Chauí (2003), explica este fenômeno a partir da ideia de *compreensão espaço-temporal* de David Harvey: “tudo se passa aqui, sem distâncias, diferenças ou fronteiras [...] tudo se passa, agora sem passado nem futuro” (CHAUÍ, 2003, p.8). Essa condição produz efeitos nas universidades que vão desde a diminuição dos tempos para os mestrados e doutorados, dos tempos de durações das disciplinas, da perda de qualidade das pesquisas, até a mudança na concepção de formação para a educação permanente ou continuada que neste âmbito é concebida como uma mera “reciclagem” que deve ser feita conforme os contornos do mercado.

O cenário encontrado nas universidades brasileiras hoje, possui semelhanças com um dos modelos articulados por Wolff (1993), para a compreensão da universidade. Trata-se do “anti-moleto”: a *universidade como linha de montagem para o homem do sistema*. Neste modelo de universidade, o se produto seria o “Homem do Sistema”, ou seja, a universidade entregaria a sociedade um produto que começou a ser desenvolvido na família e na educação básica, “trabalhadores leais e não questionadores”. Apesar das universidades abrigarem autores e discussões que fazem a crítica a tal sistema de produção, a “forma da universidade” continua meritocrática:

A falsa consciência do processo educacional – a ênfase ansiosa em relação a objetivos artificiais, a repressão da verdadeira criatividade e da inteligência crítica, o ocultamento dos verdadeiros propósitos da instituição – meramente espelha a falsa consciência na sociedade como um todo. (WOLFF, 1993, p. 81).

Apesar de identificar a reprodução desta ideologia na universidade, Wolff ainda afirma o papel da universidade em seu contexto como um “centro livre de investigação”, responsável por conduzir questionamentos importantes a sociedade, e ainda proporcionar uma vida universitária libertadora aos estudantes. E é com essa perspectiva que considera o potencial crítico e criador na universidade, que discutiremos as aprendizagens acerca dos desafios da universidade brasileira, para a sua manutenção e fortalecimento *como centro livre de investigação*.



A UNIVERSIDADE BRASILEIRA HOJE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Desafios para mudanças estruturais na universidade

Para que quadro anteriormente apresentado mude, em favor de uma universidade com um projeto de formação, a chave estaria na real democratização da universidade. Assim sendo, a educação superior precisa ser vista como um direito universal do cidadão, sendo assegurada pelos investimentos do Estado, de maneira que é necessário romper com uma lógica privatizadora da educação e “desfazer a confusão atual entre democratização da educação superior e massificação” (CHAUÍ, 2003, p.13), articulando o ensino superior com o restante do sistema de ensino público. A autora frisa que as mudanças no ensino superior só ocorrerão a medida em que haja avanços na qualidade da educação básica.

Para criar um espaço que garanta a permanência de todos e uma reflexão crítica, o currículo universitário teria que ser reformulado, sendo revisto os sistemas de créditos e dando prioridade para uma formação clássica de cada uma das áreas do conhecimento. Dessa forma, a autonomia universitária se faz necessária como forma dela refletir e decidir seus próprios parâmetros de formação, docência e pesquisa. É preciso revalorizar a docência que foi enfraquecida pelos padrões de produtividade acadêmica. Nesse sentido, a formação do professor universitário ganha destaque: é preciso proporcionar uma formação docente que contemple a trajetória histórica das problemáticas da área, bem como os principais clássicos e os impactos das mudanças da sociedade nas concepções sobre as disciplinas e a própria formação docente. Do mesmo modo, é preciso garantir condições de trabalho, dando ênfase para a estabilidade e as condições salariais. Também fragmentada pelos parâmetros de produtividade, a pesquisa precisa ser revalorizada, com a garantia do financiamento público, as condições a sua realização e a instituição de novos mecanismos de avaliação que levem em conta a relevância social e cultural, considerando o papel de cada área do conhecimento. Por conseguinte, conforme



a visão de Nogueira (1989), a universidade precisa retomar a sua dimensão de projeto, ou seja, se constituir como instituição depositária pelo saber acumulado pela sociedade.

Desafios para a "filiação" dos alunos ao espaço universitário

Respondendo aos movimentos populares que historicamente reivindicam o acesso de grupos que foram excluídos do ensino superior, nos últimos anos a universidade brasileira passou por um processo de expansão, tendo em vista a sua democratização, o que ocasionou na potencialização da diversidade do perfil dos alunos do ensino superior público. Tal processo ocorreu por meio de políticas como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, a adesão de cotas étnicas, raciais e para jovens oriundos de escolas públicas; a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); a implantação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu); a multiplicação do número de instituições que oferecem formação superior, seja mediante a criação de novas universidades, seja pela criação de novos *campi* de instituições já existentes, priorizando a expansão no interior do país e em zonas periféricas. Esse movimento fez com que públicos que até então tiveram seus direitos de acesso a universidade suprimidos, pudessem ingressar no ensino superior. Sendo assim, uma universidade que historicamente privilegiou uma cultura branca e europeia (BERNADINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016), tem ampliado o desafio pedagógico da permanência e da revisão curricular, com vistas a diversificar novas perspectivas, não apenas sobre a permanência de todos os alunos ingressantes, mas também para novas formas de produção do conhecimento científico.

Bireaud (1990), mostrando as possibilidades que os novos modelos pedagógicos podem oferecer ao ensino superior, apresenta duas possibilidades de modelos: a pedagogia de objetivo (que está entre a tarefa de "entregar o melhor produto" e "se adaptar as demandas do mercado") e a pedagogia de projeto que possuem uma abordagem "centrada na criatividade do sujeito [...]"



como forma deste se tornar indivíduo capaz de se apropriar [...] de seu ambiente social para nele se tornar um autor” (G. FAURE, p.74 apud. BIREAUD, 1990, p.23). Da mesma maneira, Coulon (2017), afirma que é preciso agregar na prática do ensino superior uma “pedagogia da filiação”, como forma de que o estudante incorpore o “não dito” que é esperado de seu ofício: “um estudante afiliado sabe ouvir o que não foi dito, sabe ver o que não foi designado. Ele sabe transformar instruções em práticas. [...]. A filiação constrói o *habitus* de estudante.” (COULON, 2017, p.1247).

Considerando essa pedagogia da filiação, a escrita e a aprendizagem da metodologia documental ganham destaque:

a elaboração, por parte dos novos estudantes, de um diário de filiação com acompanhamento pedagógico de um professor, como forma de inserção no trabalho simbólico. Durante cinco anos eu tentei, em minhas turmas de primeiro ano, desenvolver uma pedagogia da filiação que se apoiava, notadamente, na elaboração de um diário de filiação, que os estudantes deveriam escrever todos os dias durante o primeiro trimestre de seu ingresso na universidade. (COULON, 2017, p.1247).

Para o autor, a escrita do diário permite ao estudante uma reflexão sobre a sua situação de incerteza na entrada da vida universitária. O diário permite ainda a luta “contra essa gigantesca máquina de desfiliação que é toda universidade moderna massificada, e colabora para lhes ensinar como transformar as instruções que eles devem seguir em ações práticas” (COULON, 2017, p.1248).

Esta aprendizagem se deu a partir de uma formação semestral com o objetivo de oferecer ferramentas de escrita acadêmica, conhecimento das ferramentas de pesquisa e biblioteca e organização do trabalho acadêmico. Dessa forma, o autor conclui que o ensino da metodologia documental é uma das principais ferramentas para o aprendizado do ofício do estudante, pois mobiliza a atividade intelectual universitária: “pensar, classificar e categorizar”. (COULON, 2017, p.1249).

Desafios para a profissionalização do docente universitário



De acordo com Zabalza (2004), a atividade docente universitária precisa se profissionalizar considerando a atividade de ensino. Isso significa, dar prioridade as questões de ensino, aos métodos e a pedagogia no ensino superior. Como vimos, essas questões foram historicamente sobrepostas a questões de outra ordem, desvalorizando a atividade docente. Portanto, é preciso estruturar uma pedagogia universitária. Estudar suas questões, como forma de proporcionar uma visão mais ampla de ensino e universidade, ao professor universitário.

Chamlan (2003) aponta que a atividade de ensino, portanto, a constituição de uma pedagogia universitária, esta intrinsecamente relacionada com a atividade de pesquisa, pois é por meio da pesquisa sobre os problemas das instituições universitárias em que os professores estão inseridos, é que se tem a possibilidade de elaborar práticas para o enfrentamento dos desafios, como o exemplo demonstrado por Coulon (2017), com o desenvolvimento de práticas para os alunos, considerando a sua diversidade e lugar de origem.

REFERÊNCIAS

ANTUNHA, Heládio C.G. Universidade de São Paulo. "Fundação e Reforma". Segunda Parte: Os Antecedentes da Fundação. In: **Estudos e Documentos**, São Paulo, (10): 7-264, CRPE, 1974. 52-73 pág.

BERNADINO-COSTA, J; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Soc estado** [Internet]. 2016. Jan;31(1):15–24. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>

BIREAUD, Annie. Pedagogia e métodos pedagógicos no ensino superior. Trad. H. C. CHAMLIAN. In: **Revue Française de Pédagogie**. Volume 91, 1990, p.13-23.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 8, p. 41-64, mar., 2003.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sobre nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Dez, 2003.



COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.4, p.1239-1250, out./dez., 2017.

DRÈZE, J.; DEBELLE, Jean. **Concepções da Universidade**. Trad. Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza, Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

MARTINS, Carlos B. A Reforma Universitária e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Universidade, Crise e Poder. In Bicudo, M.V.C.(Org.) **Pensando a Educação**: UNESP, 1989

WOLFF, Robert Paul. **Quatro Modelos de Universidade**. In. WOLFF, Robert Paul. O Ideal de Universidade. São Paulo, Editora UNESP, 1993.p. 7-86.

ZABALZA, Miguel A. **Formação do docente universitário**. In: O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 4. Formação do docente universitário.