



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VÍCTOR MOITA PINHEIRO**

**A DUPLA DIMENSÃO ONTOLÓGICA DO TRABALHO DOCENTE  
UNIVERSITÁRIO NO ÂMBITO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E DAS CIÊNCIAS  
EXATAS**

**FORTALEZA**

**2021**

VÍCTOR MOITA PINHEIRO

A DUPLA DIMENSÃO ONTOLÓGICA DO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO  
NO ÂMBITO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E DAS CIÊNCIAS EXATAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Filosofia da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Maria Nobre Lopes.

Coorientador: Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

P722d Pinheiro, Víctor Moita.

A Dupla Dimensão Ontológica do Trabalho Docente Universitário no Âmbito das Ciências Humanas e das Ciências Exatas / Víctor Moita Pinheiro. – 2021.

166 f. : il.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes.

Coorientação: Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho.

1. Duplo aspecto do trabalho. 2. Trabalho docente universitário. 3. Ensino superior. 4. Determinações reflexivas. I. Título.

CDD 370

---

VÍCTOR MOITA PINHEIRO

A DUPLA DIMENSÃO ONTOLÓGICA DO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO  
NO ÂMBITO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E DAS CIÊNCIAS EXATAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Filosofia da Educação.

Aprovada em: 29/06/2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Maria Nobre Lopes (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho (Coorientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Maria Pinto Pedrosa  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Regina Furlan de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Dedico aos meus pais, Ábia e Erleudo, e  
ao meu irmão, Sávio, fundamentos do  
meu ser, partes de quem sou.

Tudo por vocês. Tudo pra vocês. Sempre.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por possibilitar esse momento em minha vida, por me tornar forte e perseverante para enfrentar os desafios.

A minha mãe, Ábia, ao meu pai, Erleudo, e ao meu irmão, Savio, pelo apoio incondicional em todas as decisões que escolhi, por sempre me incentivarem a sempre seguir em frente, pelo amor que nunca faltou. Vocês são minha base. Obrigado por acreditarem em mim.

A minha Orientadora, Professora Fátima Maria Nobre Lopes, e ao meu Coorientador, Professor Adauto Lopes da Silva Filho, por me acolherem numa jornada completamente diferente e nova em minha vida, pelos puxões de orelha para que eu fosse sempre além, pelo privilégio de ser seu aluno e pela amizade cultivada nesses anos de pós-graduação que se estendeu para além das salas de aula. Levarei vocês sempre comigo.

A minha amiga Maria Zélia e ao seu namorado, meu amigo José Erivaldo, pela amizade de quase uma década, pelas conversas, incentivo e pelas boas risadas que tornaram essa jornada mais leve. Obrigado por estarem sempre comigo em todos os momentos.

Aos amigos de pós-graduação, em especial a Maria Zélia, Jairilson, Jéssica, Darlla, Uly, Carol e Raimundinha, pela amizade, pelo bom convívio e pelas horas de conversas regadas a café.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana – GEPOS, que sob a liderança da Professora Fátima Maria Nobre Lopes fez com que eu lesse bastante, escrevesse bastante, discutisse bastante e aprendesse ainda mais.

Ao meu amigo Fábio Sidney Sousa Damasceno, pelas muitas horas conversas, pelas dicas de formatação, por ter tirado inúmeras dúvidas de língua portuguesa.

Aos Professores do NHIME, Professor José Gerardo Vasconcelos , Francisco Ari de Andrade, Professor Luis Távora Furtado Ribeiro e Professor José Rogério Santana, e aos colegas que o integram pela acolhida desde o primeiro instante no grupo. Obrigado por fazer da casa de vocês a minha também.

Aos membros da banca, Professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Professora Eliane Maria Pinto Pedrosa e Professora Marta Regina Furlan de Oliveira, pelas valiosas contribuições para a Tese e por aceitarem o convite de fazer parte desse momento único na minha vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Se você acha que o custo da educação é elevado, experimente o preço da ignorância.”

Derek Bok  
(Presidente da Universidade Harvard  
2006-2007)

## RESUMO

A complexidade do trabalho docente é especialmente instigante por conta das diversas nuances que possui. Essa característica se justifica tanto pela discussão acerca de a atividade docente ser considerada trabalho ou não, como também e principalmente pela imprevisibilidade na condução do trabalho em sala de aula, e ainda fora dela, pois a quantidade de variáveis que envolve o trabalho do professor se mostra demasiado grande, gerando insatisfações; ao mesmo tempo, porém, pode igualmente levar o professor a grandes satisfações. Portanto, o trabalho docente não envolve apenas as atividades relacionadas ao planejamento e à ministração da aula, mas também a outras atividades relativas a administração, coordenação, produções/publicações, palestras etc. Atividades essas que são alheias diretamente à sala de aula e que possuem poder e potência no incidir do trabalho docente. As relações pessoais com os colegas, as condições gerais de trabalho, a disponibilidade de materiais e a valorização da profissão são outros exemplos que podem impactar a vida do professor para melhor ou para pior. Além disso, as próprias atitudes dos professores atuam retroativamente sobre eles, levando-os a situações de melhoria e/ou piora do quadro em que estão inseridos. Por conseguinte, tudo isso pode interferir positivamente ou negativamente no trabalho docente, identificando o seu duplo aspecto no sentido de que essa atividade pode levar a grandes realizações, mas também pode levar a uma sobrecarga de trabalho, ocasionando insatisfações. Esse jogo de ações e retroações é o que se define – numa concepção lukacsiana – como determinações reflexivas, e conhecê-las é de fundamental importância para compreendermos melhor como as diversas interferências atuam de modo a criar dificuldades e/ou facilidades em relação ao trabalho docente universitário. Tomando essas considerações, esta pesquisa tem o objetivo central de investigar as determinações reflexivas do duplo aspecto do trabalho na atividade docente universitária em duas grandes áreas de concentração, Ciências Humanas e Ciências Exatas, verificando se as determinações reflexivas do trabalho docente nessas duas áreas se assemelham e quais os impactos de tais determinações no trabalho para a vida pessoal e profissional do professor. Dentro desse contexto, indagamos o seguinte: o trabalho docente na área das Ciências Humanas e das Ciências Exatas apresenta um duplo aspecto conforme as posições marxianas? As determinações reflexivas que incidem nessas áreas de conhecimento se assemelham? Quais os impactos do trabalho docente para a pessoa do professor? Nossa hipótese central é a de que o duplo aspecto do trabalho docente está presente tanto na área das Ciências Humanas, como na área das Ciências Exatas e que, portanto, as determinações reflexivas que aí incidem são similares para essas duas grandes áreas, embora os seus impactos sejam diferentes para a pessoa do professor de cada área de conhecimento. Para comprovar e/ou refutar nossa hipótese no todo e/ou em parte, fizemos uma pesquisa por meio de questionário aberto, aplicado a professores de universidades públicas dessas duas grandes áreas. Das Ciências Exatas, os cursos escolhidos foram Matemática, Física e Química; já das Ciências Humanas, foram escolhidos os cursos de Pedagogia e Filosofia. Para tanto, escolhemos como referencial teórico principalmente o filósofo alemão Karl Marx, com as suas obras *O capital* e os *Manuscritos econômico-filosóficos*, acompanhado do pensamento do filósofo húngaro György Lukács, com a sua obra *Para uma ontologia do ser social*, a partir dos quais discutimos acerca do duplo aspecto do trabalho e acerca da comprovação da atividade do professor como

trabalho, ao mesmo tempo delineando a questão das determinações reflexivas do trabalho na atividade docente. Utilizaram-se ainda principalmente obras de Saviani, de Romanelli, e as Leis de Diretrizes e Bases, além de diversas leis e decretos. Desenvolvemos um apanhado histórico partindo do Ensino Superior no Brasil e apontamos o trabalho como princípio educativo no nível universitário. Por fim, a análise dos questionários nos possibilitou rechaçar, em grande parte, a nossa hipótese inicial, uma vez que, apesar de verificarmos que o duplo aspecto do trabalho está presente nas áreas das Ciências Humanas e das Ciências Exatas, as determinações reflexivas que nelas incidem são diferentes, pois os pontos positivos e negativos mencionados pelos professores de ambas as áreas divergem em variedade e número; porém os seus impactos se demonstraram de forma semelhante nas duas áreas, posto que as relações de satisfação, insatisfação e reconhecimento da importância de sua profissão se mostraram bastante similares. Isso nos possibilitou conhecer um pouco mais sobre as peculiaridades do trabalho docente universitário ao fazermos esse paralelo entre as duas áreas. Em nossas considerações finais, destacamos que, mesmo com os problemas diversos oriundos de suas atividades, os professores não se mostraram totalmente insatisfeitos em sua profissão. Ao contrário, a grande maioria deles afirmou se sentir satisfeita com o seu ofício, além de reconhecer, unanimemente, que o seu papel traz mudanças positivas no contexto social. Importante ressaltar que, em suas respostas, os professores disseram palavras como realização e amor. Isso, juntamente com o fato de saberem sobre a sua importância na construção social, torna-se um viés para se pensar em formas de superação do duplo aspecto do trabalho em relação ao caráter de utilidade próprio do sistema capitalista.

**Palavras-chave:** duplo aspecto do trabalho; trabalho docente universitário; ensino superior; determinações reflexivas.

## ABSTRACT

The complexity of teaching work is especially exciting because of the different nuances it has. This characteristic is justified both by the discussion about the teaching activity being considered work or not, but also and mainly by the unpredictability in the conduct of work in the classroom, and even outside of it, as the number of variables involved in the professor's work is shown too big, generating dissatisfaction, but at the same time, it can also lead the professor to great satisfaction. Therefore, the teaching work does not only involve activities related to planning and teaching the class, but also other activities related to administration, coordination, productions/publications, lectures, etc. These activities are directly foreign to the classroom and that have power and power to influence the teaching work. Personal relationships with colleagues, general working conditions, availability of materials and the valuation of the profession are also other examples that can impact the professor's life, for better or worse. In addition, the professors' own attitudes act retroactively on them, leading them to situations of improvement and/or worsening of the situation in which they are inserted. Therefore, all this can positively or negatively interfere in the teaching work, identifying its double aspect in the sense that this activity can lead to great achievements, but it can also lead to an overload of work, generating dissatisfaction. This game of actions and feedback is what is defined - in a Lukacsian conception - as reflexive determinations, and knowing them is of fundamental importance to better understand how the various interferences act in order to create difficulties and/or facilities in relation to the teaching work university. Taking these considerations into account, this research has the central objective of investigating the reflexive determinations of the double aspect of work in university teaching activity in two major areas of concentration, human sciences and exact sciences, verifying whether the reflexive determinations of teaching work in these two areas are similar and what are the impacts of such determinations at work for the professor's personal and professional life. Within this context, we ask: does the teaching work in the area of human sciences and exact sciences present a double aspect according to the Marxian positions? Are the reflexive determinations that affect these areas of knowledge similar? What are the impacts of teaching work on the professor? Our central hypothesis is that the dual aspect of teaching work is present both in the area of human sciences and in the area of exact sciences and that, therefore, the reflexive determinations that fall within it are similar for these two major areas, although their impacts are different for the person of the professor in each area of knowledge. To prove and/or refute our hypothesis as a whole and/or in part, we conducted a survey through an open questionnaire, applied to professors from public universities in these two major areas. From the exact sciences, the chosen courses were Mathematics, Physics and Chemistry; in the human sciences courses in Pedagogy and Philosophy were chosen. Therefore, we chose as theoretical reference mainly the German philosopher Karl Marx with his works *The capital* and *The economic and philosophic manuscripts*, accompanied by the thought of the Hungarian philosopher György Lukács with his work *The ontology of social being* from which we discuss about the double aspect of work and about the proof of the professor's activity as work, at the same time, outlining the issue of reflexive determinations of work in the teaching activity. Still using mainly works by Saviani, Romanelli, and the Laws of Directives and Bases, in addition to several laws and decrees, we developed a historical overview based on Higher Education in Brazil and

pointed to work as an educational principle at the university level. Finally, the analysis of the questionnaires allowed us to largely reject our initial hypothesis, since, despite verifying that the double aspect of work is present in the areas of human sciences and exact sciences, the reflexive determinations, which in them focus, are different, as the positive and negative points mentioned by professors from both areas diverge in variety and number; however, their impacts were shown in similar ways in both areas since the relationships of satisfaction, dissatisfaction and recognition of the importance of their profession were quite similar. This allowed us to know a little more about the peculiarities of university teaching work by making this parallel between the two areas. In our final considerations, we emphasize that, even with the various problems arising from their activities, the professors were not totally dissatisfied with their profession. On the contrary, the vast majority of them stated that they feel satisfied with their profession, in addition to unanimously recognizing that their role brings positive changes in the social context. Importantly, in their answers, the professors said words like accomplishment and love. This, together with the fact that they know about its importance in social construction, becomes a bias for thinking about ways to overcome the double aspect of work in relation to the characteristic of utility characteristic of the capitalist system.

**Keywords:** double aspect of the work; university teaching work; university education; reflective determinations.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Multiplicadores Decorrentes de um Aumento de 1% do PIB Segundo Tipo de Gasto .....	45
Tabela 2 – Valor Mínimo Constitucional e Valor Efetivamente Gasto em Educação pelo Governo Federal: 2012 a 2014 .....	73

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Respostas dadas pelos professores à primeira questão (Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?) .....	100
Quadro 2 –	Respostas dadas pelos professores à segunda questão (Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?) .....	102
Quadro 3 –	Respostas dadas pelos professores à terceira questão (Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.).....	103
Quadro 4 –	Respostas dadas pelos professores à quarta questão (O(A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.) referente a existência de sobrecarga .....	106
Quadro 5 –	Respostas dadas pelos professores à quarta questão (O(A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.) referente a quais atividades geram mais sobrecarga.....	106
Quadro 6 –	Pontos negativos citados pelos professores na quinta questão (Como o(a) senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente, Faça um breve comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.) .....	109

Quadro 7 – Pontos positivos citados pelos professores na quinta questão (Como o(a) senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente, Faça um breve comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.) .....	110
Quadro 8 – Nível de satisfação citado pelos professores na sexta questão (Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de Humanidades ou da área das Ciências Exatas.).....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PCE	Professor(a) das Ciências Exatas
PCH	Professor(a) das Ciências Humanas
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>TRABALHO E ATIVIDADE DOCENTE SEGUNDO A VISÃO MARXIANO-LUKACSIANA</b> .....	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>O duplo aspecto do trabalho no capitalismo: criador de valor de uso e criador de valor de troca</b> .....	<b>24</b>
<b>2.2</b>	<b>A atividade docente como trabalho segundo a visão marxiano-lukacsiana</b> .....	<b>34</b>
<b>2.3</b>	<b>A determinação reflexiva do duplo aspecto do trabalho na atividade docente</b> .....	<b>45</b>
<b>3</b>	<b>O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: DESTACANDO A TELEOLOGIA DA ATIVIDADE DOCENTE UNIVERSITÁRIA</b> .....	<b>56</b>
<b>3.1</b>	<b>Perfil histórico do ensino superior no Brasil</b> .....	<b>56</b>
<b>3.2</b>	<b>A teleologia do trabalho docente universitário a partir das LDBs</b> .....	<b>75</b>
<b>3.3</b>	<b>O trabalho como princípio educativo</b> .....	<b>84</b>
<b>4</b>	<b>A DUPLA DIMENSÃO ONTOLÓGICA DO TRABALHO UNIVERSITÁRIO</b> ....	<b>93</b>
<b>4.1</b>	<b>Paralelo entre as Ciências Exatas e as Ciências Humanas: um método comparativo</b> .....	<b>93</b>
<b>4.2</b>	<b>A ontologia do trabalho docente: seus aspectos positivos e negativos</b>	<b>99</b>
<b>4.3</b>	<b>Para além do duplo aspecto: o salto qualitativo da docência no ensino superior</b> .....	<b>113</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>116</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>120</b>
	<b>APÊNDICE A – CARTA CONVITE/APRESENTAÇÃO PARA OS PROFESSORES DAS ÁREAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E DAS CIÊNCIAS EXATAS</b> .....	<b>125</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DAS ÁREAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E DAS CIÊNCIAS EXATAS</b> .....	<b>127</b>
	<b>ANEXO A – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES DAS ÁREAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E DAS CIÊNCIAS EXATAS</b> .....	<b>129</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Do ponto de vista acadêmico, escrever sobre a categoria trabalho torna-se uma questão particularmente complexa quando procuramos extrapolar, principalmente, os conceitos abordados pelos autores que tratam de tal questão em sua época para as mais diversas atividades exercidas pelos seres humanos nos dias de hoje. Isso ocorre muitas vezes pelo fato de os pontos de partida para as análises serem diferentes para as diversas correntes filosóficas, porém, no interior de uma mesma corrente, como no marxismo, por exemplo, ocorre, com muita frequência, a divergência na conceituação de atividades que são e que não são consideradas trabalho. Entretanto, na abordagem a que se detém esta tese, esse problema incorre numa atividade antiga, o trabalho docente, que é mais antiga que os autores que a discutiram pela primeira vez.

O que acontece é que pelo fato de se relacionar positivamente essa temática com a supracitada linha filosófica, muito autores que defendem tal posição são desvalorizados com comentários que afirmam veementemente que, de acordo com o pensamento marxiano, o professor realiza uma mera atividade que não é caracterizada como trabalho. Para muitas outras pessoas, inclusive professores, essa discussão é uma questão bizantina, logo não leva a conclusões relevantes e, portanto, não ajuda na melhoria das condições da prática docente. Em ambos os pensamentos, há um erro capital que mostraremos a seguir.

O primeiro equívoco refere-se ao fato de que a teoria marxiana não revelaria que o professor cumpre atividades que estão fora do escopo daquilo que Marx caracteriza como trabalho. Contrariando essa posição, detectamos, em diversas passagens de obras desse filósofo, que ele deixa bastante claro, e de forma bem direta, o seu posicionamento a respeito desse assunto, ou seja, que o professor realmente realiza trabalho. Seguindo esse pensamento marxiano, o filósofo húngaro György Lukács, ao discorrer sobre as quatro categorias do agir humano – trabalho, reprodução, ideologia e estranhamento –, expande essa posição sempre utilizando passagens de Marx como fulcro de suas afirmações. Por sua teoria estar alinhada ao pensamento de Marx, Lukács também demonstra que a categoria trabalho – e suas consequências – é a geradora da sociabilidade humana. Contudo, as argumentações do autor são um pouco diferenciadas daquelas utilizadas por Marx, posto que detalham e acrescentam algumas considerações

acerca da ontologia marxiana. Portanto, Lukács traz, em sua ontologia, uma estrutura de conceitos que obedecem, com fidelidade, aos conceitos de Marx, mas com o diferencial de detalhar como ocorrem os processos descritos pelo autor alemão utilizando outras concepções para fundamentar seu posicionamento. Desse modo, Lukács não apenas chega às mesmas conclusões que Marx, como também as confirma e as acrescenta.

O segundo equívoco recorrente daquele descrito anteriormente, é que essa questão, se não for discutida, precariza ainda mais o trabalho docente, desvalorizando perante a sociedade as pessoas que nela atuam, porque então não serão consideradas trabalhadoras. Portanto, não se trata de discussões infundadas e sem perspectivas de melhoria do trabalho docente a partir delas, mas, acima de tudo, um exercício de conscientização sobre a importância do trabalho docente e o respeito aos profissionais que dela fazem parte, independentemente do nível em que atuam (infantil, fundamental, médio e superior) e do modo como exercem seu trabalho: concursado para lecionar em escolas e universidades públicas, contratado para lecionar em escolas ou universidades particulares, ou ainda para ensinar por meio de aulas particulares.

Essa discussão sobre a consideração de que o professor é um trabalhador ou não, é um ponto fundamental para esclarecer a problemática da nossa tese, da qual falaremos logo a seguir, pois somente considerando que o professor é um trabalhador é que podemos inserir a questão do duplo aspecto do trabalho, tematizado por Marx e retomado por Lukács nessa categoria profissional.

Importante frisar que Marx trata de um duplo aspecto do trabalho no capitalismo demonstrando que, ao mesmo tempo que ele é a categoria fundante do homem enquanto ser social, e por isso o realiza enquanto ser genérico, ele também estranha o homem do seu ao tornar-se uma mercadoria e, portanto, ao tornar-se uma via de sofrimento e de exportação do homem pelo homem.

Explicitando a nossa problemática, destacamos que, levando em conta a complexidade e a quantidade de variáveis que envolvem o trabalho docente em sala de aula e/ou fora dela, temos em pauta as diversas determinações reflexivas que o abrangem, pois entram aí não somente as atividades em sala de aula, mas também outras atividades relativas à administração, coordenação, produções/publicações, palestras, etc. – ainda é preciso considerar as relações pessoais com os colegas, as condições gerais de trabalho, disponibilidade de materiais e a valorização da

profissão. Tudo isso incide, de modo positivo e/ou negativo, no trabalho docente como um todo. Esse jogo de ações e retroações é o que se define como determinações reflexivas, conforme Lukács, e conhecê-las é de fundamental importância para compreendermos melhor as diversas interferências no trabalho docente universitário e se elas atuam do mesmo modo na área das Ciências Humanas e na área das Ciências Exatas.

Tomando essas considerações, esta pesquisa tem o **objetivo central** de investigar as determinações reflexivas do duplo aspecto do trabalho na atividade docente universitária em duas grandes áreas de concentração, Ciências Humanas e Ciências Exatas, verificando se as determinações reflexivas do trabalho docente nessas duas áreas se assemelham e quais os impactos de tais determinações no trabalho para a vida pessoal e profissional do professor. Dentro desse contexto, indagamos o seguinte: o trabalho docente na área das Ciências Humanas e das Ciências Exatas apresenta um duplo aspecto conforme as posições marxianas? As determinações reflexivas que incidem nessas áreas de conhecimento se assemelham? Quais os impactos do trabalho docente para a pessoa do professor?

A **nossa hipótese central** é a de que o duplo aspecto do trabalho docente está presente tanto na área das Ciências Humanas, como na área das Ciências Exatas, e que as determinações reflexivas que aí incidem são, portanto, similares para essas duas grandes áreas, embora os seus impactos sejam diferentes para a pessoa do professor de cada área de conhecimento.

Para comprovar e/ou refutar nossa hipótese no todo e/ou em parte, faremos uma **pesquisa qualitativa**, por meio de questionário aberto, aplicado a professores de universidades públicas dessas duas grandes áreas, amparado pelo método dialético, que traz, em seu bojo, a própria teoria marxiana. Das Ciências Exatas, os cursos escolhidos serão Matemática, Física e Química; e os das Ciências Humanas, serão os cursos de Pedagogia e Filosofia. Os sujeitos da nossa pesquisa serão professores da rede pública do ensino superior, cuja mostragem será de onze professores por área de conhecimento.

Como **referencial teórico**, tomaremos principalmente o filósofo alemão Karl Marx com as suas obras *O capital* e os *Manuscritos econômico-filosóficos*, acompanhado do pensamento do filósofo húngaro György Lukács, com a sua obra *Para uma ontologia do ser social*, a partir das quais discutiremos acerca do duplo aspecto do trabalho e acerca da comprovação da atividade do professor como

trabalho, delineando, ao mesmo tempo, a questão das determinações reflexivas do trabalho na atividade docente. Utilizaremos ainda obras de Saviani, de Romanelli, e as Leis de Diretrizes e Bases, além de diversas leis e decretos; desenvolveremos um apanhado histórico partindo do Ensino Superior no Brasil, apontando o trabalho como princípio educativo no nível universitário.

Para tanto, dividimos esta tese em três capítulos, e cada capítulo será dividido em três tópicos, como descreveremos a seguir.

No **primeiro capítulo**, intitulado *Trabalho e atividade docente segundo a visão marxiano-lukacsiana*, iniciaremos nossa reflexão descrevendo o duplo aspecto da categoria trabalho no capitalismo segundo a posição marxiana, qual seja, quando analisado sob o ponto de vista capitalista, o trabalho possui duplo aspecto: enquanto criador de valor de uso e enquanto criador de valor de troca, lembrando que essa dupla face coexiste e constitui um único trabalho. Combinamos esse raciocínio com o ponto de vista lukacsiano ao explicar a trajetória do trabalho a partir de sua forma mais fundamental, que é a atuação do homem sobre a natureza por meio das teleologias primárias e secundárias, diferenciando, ao mesmo tempo, a condição humana da condição animal sobre diversos aspectos. Assim será possível traçar rapidamente, e de modo linear, como decorreu o desenvolvimento do ser humano no curso da história.

Esclarecidos os percursos históricos que fizeram os seres humanos saírem de uma condição equiparada aos animais para seres mais desenvolvidos, seguiremos, no primeiro capítulo, para demonstrar que a atividade docente se caracteriza como trabalho segundo a perspectiva marxiano-lukacsiana, pois não seria coerente apenas partirmos dessa afirmação sabendo que há muitos problemas que envolvem essa temática.

Esse desafio se torna uma necessidade de esclarecimentos pelo fato de o trabalho se apresentar de vários modos diferentes, a depender de como o professor exerce seu ofício. Marx fala em *O capital* que o trabalho pode ser produtivo, improdutivo e material, mas nunca cunhou o termo imaterial em relação ao trabalho em suas obras. Isso deixa o debate mais interessante, pois para todos os efeitos – apesar de parecer muito lógica essa dedução – temos uma terminologia oculta, se assim podemos nos referir, dentro da obra *O capital*. A intencionalidade ou não de Marx ocultar ou mesmo não expor esse pensamento por achar que ele é inexistente em sua teoria permanece uma incógnita, mas o que não podemos deixar de

considerar é que o fato de o mundo não ser imutável e a história dos seres humanos estar sempre experienciando mudanças nos leva a considerar que as teorias têm que ser cada vez mais interpretadas em vez de encaradas com ortodoxia. É importante deixar claro que isso não significa que o rigor científico não existirá, pois a essência da teoria permanece para descrever os movimentos do trabalho no capitalismo. Assim, foi possível relacionar a atividade docente à categoria trabalho dentro de uma totalidade.

Dito isso, entramos naquele que é o clímax do primeiro capítulo, as determinações reflexivas do trabalho na atividade docente. Esclarecer seu significado é um ponto fundamental para compreendermos como se processa a continuidade histórica do ser humano. De modo bem simples, a definição das determinações reflexivas é dada como uma conexão recíproca entre teleologia e causalidade. Logo, fica estabelecido teoricamente aquilo que acontece com as ações humanas; a retroatividade dessas ações sobre os próprios seres humanos, renovando-os e impulsionando-os a atingir estágios cada vez mais complexos.

A relevância deste assunto para a nossa tese está no fato de nele termos relacionado a importante ligação que há entre a totalidade e a educação e, deste modo, ao trabalho docente, visto que esse é agente direto do processo educacional formal.

Esclarecidas as questões referentes à categoria trabalho e sua relação com o trabalho docente, chegaremos ao **segundo capítulo** com o título: *O trabalho docente como princípio educativo: destacando a teleologia da atividade docente*. Ele trata especificamente do trabalho docente universitário, nicho que estamos concentrados em desenvolver nesta tese. Para que isso seja possível, iniciaremos nossa abordagem com as questões históricas relacionadas ao ensino superior no Brasil. Entenderemos igualmente como se deu esse percurso e perceberemos o tempo transcorrido para que isso se concretizasse. Isso nos mostra o quão lento foi esse processo no País.

Seguindo ainda no plano histórico, mas agora com uma vertente mais voltada para a legislação, concentrar-nos-emos nas leis para compreender não apenas historicamente, mas também legalmente como aconteceu essa evolução. Apesar de o foco ser as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), complementar nossa abordagem com outros documentos será uma manobra necessária para mostrar os acontecimentos de modo mais linear e inteligível, pois o País passou por muitas

mudanças políticas que afetaram profundamente a educação, a universidade e toda a sociedade. Muitas decisões tomadas foram prejudiciais e representaram retrocessos que levaram muito tempo para serem sanados.

Diante de tantos acontecimentos no plano histórico, tentaremos demonstrar a questão do trabalho como princípio educativo, pois, com tantos imbróglis, o trabalho do professor universitário foi diretamente afetado. As diversas mudanças fizeram com que o professor se reinventasse. A explicação filosófica para este fato reside, portanto, nas determinações reflexivas, conceituadas no primeiro capítulo, e que agora servirão de fundamentação para esclarecer o trabalho como princípio educativo.

No **terceiro capítulo**, *A dupla dimensão ontológica do trabalho universitário*, encontra-se o que pode refutar e/ou corroborar, no todo ou em parte, nossa hipótese inicial. Por meio de uma pesquisa qualitativa e do método dialético, aplicaremos questionários aos docentes de universidades públicas com o propósito de conhecer melhor suas atividades, suas intenções em exercer a profissão de professor universitário, suas dificuldades e suas conquistas, e com isso verificar se o trabalho docente nas áreas das Ciências Humanas e das Ciências Exatas apresenta um duplo aspecto conforme as posições marxianas e se as determinações reflexivas da atividade docente universitária no âmbito das Ciências Humanas e das Ciências Exatas se assemelham ou se diferenciam, além dos impactos da profissão docente para a pessoa do professor.

Inicialmente será feito um contato com uma Carta-Convite/Apresentação esclarecendo as intenções da pesquisa e disponibilizando os contatos dos envolvidos nela. O questionário será enviado no ato do contato para que seja respondido caso seja positiva a resposta para participar. Finalizaremos o terceiro capítulo tematizando acerca do salto qualitativo da docência no ensino superior, tecendo comentários acerca dos nossos achados. Por fim, arremataremos a pesquisa com as nossas conclusões.

## 2 TRABALHO E ATIVIDADE DOCENTE SEGUNDO A VISÃO MARXIANO-LUKACSIANA

A relação entre a categoria trabalho e a atividade docente é um tema que ainda gera discussões polêmicas. Infelizmente alguns autores ainda rechaçam a ideia de fazer qualquer ligação entre esses dois temas sob a alegativa de que, na perspectiva da teoria de Marx, os docentes não realizam trabalho. Nós discordamos deste tipo de posicionamento sob todos os ângulos, tanto que nos empenhamos em discutir, neste primeiro capítulo, os motivos que nos levaram a pensar de forma diferente desses outros estudiosos da teoria marxista. Para complementar nossa exposição, entra como peça fundamental das discussões o pensamento do filósofo húngaro György Lukács, principalmente naquelas que se referem à própria estrutura do processo de trabalho.

Munido das obras desses autores – principalmente *O Capital* e *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, de Karl Marx, e *Para uma ontologia do ser social*, de György Lukács –, sem deixar de considerar outros livros, discorreremos sobre a temática *Trabalho e atividade docente segundo a visão marxiano-lukacsiana*.

Dissertamos inicialmente sobre o processo do trabalho e como o ser humano constrói sua história e a sociedade em que ele vive. Após esse breve relato, entramos naquela organização econômica que seria a causadora dos problemas sociais atuais, o capitalismo, fazendo com que a categoria do trabalho se desdobre em um duplo aspecto, enquanto criador de valor de uso e enquanto criador de valor de troca. No tópico seguinte, levamos esses conceitos para o contato com a atividade docente, para assim conseguir estabelecer uma conexão, por meio de citações diretas e explícitas, principalmente de Marx, com o assunto. Dessa forma, a explicação do processo de trabalho destrona os diversos pontos de vista que indicam que a inexistência, na teoria marxiana, de elementos que deem margem à conclusão de que a atividade docente se encaixa como trabalho dentro da referida teoria. Finalizamos esse capítulo expondo dialeticamente como o duplo aspecto do trabalho incide na atividade docente por meio da relação entre teleologia e causalidade desta atividade.

Assim, foi possível delinear o fundamento teórico marxiano-lukacsiano sobre a dupla face do trabalho no capitalismo, demonstrando a sua determinação reflexiva no trabalho docente universitário.

## **2.1 O duplo aspecto do trabalho no capitalismo: criador de valor de uso e criador de valor de troca**

O homem<sup>1</sup>, da mesma forma que todos os animais, nasce em meio à luta pela sobrevivência na natureza. Para que prosseguisse com sua existência, o ser humano teve que, primeiramente, fazer diversas transformações na natureza com o objetivo de melhor adaptá-la às suas necessidades. Para tanto, ele se destaca da natureza, situando-se enquanto um ser diferente dela, fazendo, como falamos, alterações no meio. Essas modificações às quais nos referimos aqui estão contidas num conjunto de atividades que foi denominado de trabalho. Mas no que consiste o trabalho? Como se dá o seu processo?

Karl Marx e György Lukács, autores que formam a base filosófica desta tese, dizem que o trabalho se dá com a interação entre o ser humano e a natureza e que esse contato resulta, para o ser humano, em sua constante evolução – tanto em termos sociais quanto no que se refere ao gênero humano –, fazendo desta prática e de suas consequências o fundamento de sua existência. Nesse sentido, Lukács (1981, p. 14, tradução nossa) diz o seguinte: “No trabalho estão situadas todas as determinações que, como veremos, constituem a essência de quanto é novo no ser social. O trabalho, portanto, pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social.”<sup>2</sup>

Entretanto, as mudanças promovidas pelo ser humano não modificam apenas a natureza. Nesse mesmo ato, muitos são os resultados causados pelo trabalho. Ao modificar a natureza, o homem modifica a si mesmo e também os outros homens. O impacto causado na comunidade pelo ato do trabalho está muito além da produção de um objeto material. As mudanças vão desde a evolução de

<sup>1</sup> É importante ressaltarmos que, assim como os filósofos Marx e Lukács, não nos deteremos em investigar/caracterizar o exato momento do salto ontológico de animal ao homem. Por esse motivo, referimo-nos ao homem já neste termo, “homem”, em vez de falarmos detalhadamente de uma transição. Pontuaremos, por vezes, diferenças entre homem e animal para demonstrar que o trabalho é uma atividade exclusivamente humana.

<sup>2</sup> “Nel lavoro sono presenti *in nuce* tutte le determinazioni che, come vedremo, costituiscono l'essenza di quanto nell'essere sociale è nuovo. Il lavoro, quindi, può essere considerato il fenomeno originario, il modello dell'essere sociale.” (LUKÁCS, 1981, p. 14)

sua educação, de sua linguagem, bem como a criação de novos complexos sociais, assunto que abordaremos mais adiante. Todo esse progresso é ocasionado por meio de um movimento dialético, promovendo mútua influência entre o ser humano e os resultados gerados pelos seus atos. Foi sob esse movimento percebido pela primeira vez por Marx que o filósofo fundou a metodologia que serviu de base para sua teoria, o materialismo histórico-dialético.

Foi exatamente com o caráter dialético vinculado a uma visão materialista e histórica que Marx embasou sua teoria de análise da evolução social do homem. Essa metodologia de investigação é uma marca utilizada pelo autor e por vários filósofos e é sob essa égide que nos ampararemos em nossas discussões. Diante disso, fica mais nítido como se dá o pensamento de Marx e também o de Lukács sobre a atuação do trabalho na vida social dos homens. Se pensarmos cronologicamente como o trabalho decorreu, e ainda transcorre, na história, devemos iniciar pelos primeiros modelos de sociedade.

No comunismo primitivo, por não haver divisão de classes, todos deveriam trabalhar para produzir a subsistência de todos da comunidade. Assim os seres humanos reproduziam, por meio do trabalho, sua vida social através da apropriação coletiva dos bens e das propriedades. O que percebemos é que o comunismo primitivo é um tipo de sociedade que vive com base na cooperação de seus integrantes. Contudo, com as necessidades se tornando cada vez mais complexas, a busca para saná-las fica cada vez mais intensa. Nessa busca ocorrem as trocas de mercadorias entre as comunidades com o fim de satisfazer todos os seus integrantes. Entretanto, a valorização de certos produtos em detrimento de outros faz com que o sentido de propriedade fique cada vez mais aproximado da posse particular. Por meio dessa relação de domínio através dos bens de consumo, surgiram as classes sociais e com elas o sistema feudal. Para sobreviver, os homens que não possuíam propriedades passaram a trabalhar para aqueles que possuíam, e a relação, que antes era de cooperação, passa a ser de exploração. Se, no comunismo primitivo, todos produziam e todos usufruíam o que produziam, no feudalismo alguns produziam (neste caso, os não possuidores de propriedades) para seu próprio sustento e para o sustento do detentor das propriedades. Por ter sido produzido em suas terras, todo o excedente da produção também era de posse do senhor do feudo. Com o advento da industrialização, do liberalismo econômico e da expansão do mercado, emerge o capitalismo. Essa passagem do feudalismo

para o capitalismo mudou o cenário da produção. O foco no capitalismo é a produção de mercadorias que possam ser comercializadas para gerar lucro para os donos dos meios de produção, que, como veremos, extraem seu lucro da força de trabalho do trabalhador.

O que vimos até aqui foi como o trabalho se situa na vida social dos seres humanos, que é a partir de sua prática que a realidade socialmente construída, ou seja, o mundo objetivo, tornou-se possível; logo sua historicidade é processualmente construída por meio do trabalho. Por se fazer necessário para a própria existência do ser social em qualquer das sociedades e dos sistemas econômicos, ainda podemos citar Marx (1988, p. 142) quando diz que “[...] o processo de trabalho deve ser considerado de início independente de qualquer forma social determinada.” Logo, para compreender o trabalho sob a perspectiva metodológica utilizada pelos autores, faz-se fundamental entender os desdobramentos desta categoria na vida social dos homens, mesmo que inicialmente de forma ontologicamente abstrata. Perante isso, devemos nos concentrar neste momento em como se desenrola o processo de trabalho.

Para Marx e Lukács, o trabalho é a categoria geradora da sociabilidade humana. Foi a partir dessa atividade que o ser humano, ao estabelecer relações com a natureza e com os outros homens, fundou-se enquanto ser social e tornou-se autor de sua história. Mesmo tendo desenvolvido suas potencialidades em meio à natureza, alguns fatos o diferenciam dos demais animais. Ambos compartilham o mesmo plano biológico; todavia, a natureza é para o homem o seu corpo inorgânico<sup>3</sup>, da qual tira imediatamente o seu meio de vida e de onde exerce materialmente sua atividade vital. Já o animal se relaciona com a natureza apenas para conseguir sobreviver, adaptando-se a ela. De modo sintético, Marx afirma que

---

<sup>3</sup> A natureza é o corpo inorgânico do homem, precisamente a natureza enquanto não é ela mesma o corpo humano. Que o homem vive da natureza quer dizer que a natureza é seu próprio corpo com o qual deve estar em constante relação para não morrer. Que a vida física e espiritual do homem seja articulada com a natureza não significa outra coisa senão que a natureza está unida a si mesma, porque o homem é uma parte da natureza. (MARX, 1983, p. 77. A tradução é nossa). “L’universalità dell’uomo appare praticamente proprio in quella universalità, che fa della intera natura il corpo inorganico dell’uomo, sia perché essa 1) è un mezzo immediato di sussistenza, sia perché 2) è la materia, l’oggetto e lo strumento della sua attività vitale. La natura è il corpo inorganico dell’uomo, precisamente la natura in quanto non è essa stessa corpo umano. Che l’uomo viva della natura vuol dire che la natura è il suo corpo, con cui deve stare in costante rapporto per non morire. Che la vita fisica e spirituale dell’uomo sia congiunta con la natura, non significa altro che la natura è congiunta con se stessa, perché l’uomo è una parte della natura.” (MARX, 1983, p. 77)

o modo como o ser humano produz o diferencia totalmente de qualquer outro ser vivo na natureza.

A criação prática de um *mundo objetivo*, a *transformação* da natureza inorgânica é a confirmação que o homem é um ser pertencente a uma espécie e dotado de consciência, isto é, é um ser que se comporta em direção à espécie como o seu próprio ser, ou em direção a si mesmo como um ser pertencente a uma espécie. Certamente que o animal também produz. Fabrica um ninho, suas habitações, como fazem as abelhas, os castores, as formigas, etc. Mas os animais produzem unicamente aquilo que imediatamente necessário para si ou para suas crias; produz de maneira unilateral, enquanto o homem produz de modo universal; produz apenas sob o domínio da necessidade física imediata, enquanto o homem produz também livre da necessidade física, e produz realmente e unicamente quando está livre dessa necessidade; o animal produz unicamente para si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; o produto do animal pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se coloca livremente diante do seu produto. O animal constrói apenas segundo a medida e a necessidade da espécie a qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de cada espécie e sabe como predispor a medida inerente a esse objeto em particular; portanto o homem constrói também segundo as leis da beleza. (MARX, 1983, p. 78-79, tradução nossa<sup>4</sup>)

O animal se adapta instintivamente à natureza, sua produção tem como única função sobreviver às mudanças naturais, reproduzir, alimentar-se e alimentar seus filhotes. A capacidade humana está para além dessas características básicas do organismo vivo. O ser humano tem o controle sobre a matéria por conseguir agir sobre ela, transformando-a em objetos que sejam úteis para a sua sobrevivência. Ainda sobre essa diferenciação, Marx nos mostra uma categoria fundamental ao falar do “Estado das Abelhas”. Nela o autor relata o que mais tarde veio a ser abordado com detalhes por Lukács em sua grande obra *Para uma ontologia do ser social* – a capacidade que o ser humano tem de antecipar em sua mente aquilo que deseja realizar ao transformar a natureza. Esta capacidade talvez seja a

---

<sup>4</sup> “La creazione pratica d’un mondo oggettivo, la *trasformazione* della natura inorganica è la riprova che l’uomo è un essere appartenente ad una specie e dotato di coscienza, cioè è un essere che si comporta verso la specie come verso il suo proprio essere, o verso se stesso come un essere appartenente ad una specie. Certamente anche l’animale produce. Si fabbrica un nido, delle abitazioni, come fanno le api, i castori, le formiche, ecc. Solo che l’animale produce unicamente ciò che gli occorre immediatamente per sé o per i suoi nati; produce in modo unilaterale, mentre l’uomo produce in modo universale; produce solo sotto l’impero del bisogno fisico immediato, mentre l’uomo produce anche libero dal bisogno fisico, e produce veramente soltanto quando è libero da esso; l’animale riproduce soltanto se stesso, mentre l’uomo riproduce l’intera natura; il prodotto dell’animale appartiene immediatamente al suo corpo fisico, mentre l’uomo si pone liberamente di fronte al suo prodotto. L’animale costruisce soltanto secondo la misura e il bisogno della specie, a cui appartiene, mentre l’uomo sa produrre secondo la misura di ogni specie e sa ovunque predisporre la misura inerente a quel determinato oggetto; quindi l’uomo costruisce anche secondo le leggi della bellezza.” (MARX, 1983, p. 78-79)

característica humana mais evidente que a dos animais. Seguem as palavras de Marx (1988, p. 142-143):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de sua colmeia. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em a cera. No final do processo de trabalho, obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. Essa subordinação não é um ato isolado.

Lukács chama de teleologia<sup>5</sup> essa característica exclusivamente humana. Todavia, a realização do trabalho depende das possibilidades que estão dispostas no mundo objetivo para que o ser humano as transforme, conforme sua vontade e/ou necessidade. Por haver alternativas, o homem deve escolher qual delas o leva ao resultado prático mais aproximativo possível do resultado ideal que já é existente em sua mente. Portanto, o conhecimento do mundo objetivo no tocante às suas possibilidades é ponto crucial para o correto desenvolvimento de sua atividade. Em suma, quanto maior for o conhecimento da causalidade natural maior será também a probabilidade de se chegar a um resultado mais satisfatório; por conseguinte, quanto menor o conhecimento maior será a possibilidade de ruína.

Podemos, com o que falamos até aqui a respeito do processo de trabalho, caracterizá-lo como sendo uma atividade orientada a um fim que tem como ponto de partida a interação do homem com a natureza. Tal processo, que busca a transformação da causalidade natural (natureza) em causalidade posta (objeto de uso), é precedido por teleologias primárias – estabelecidas no ato primário do trabalho, desenvolvendo-se no âmbito das teleologias secundárias –, atos que se estabelecem nos complexos sociais e que se processam na superestrutura. Diante do exposto, iniciaremos a análise de como o trabalho, e suas deformações, manifesta-se no capitalismo, visto que esse é o sistema no qual estamos inseridos.

A forma mais fundamental do trabalho está presente na vida social dos seres humanos desde seu primeiro ato laboral. O trabalho enquanto criador de valor de uso é a forma ineliminável do trabalho; no entanto, outra forma prevalece quando

---

<sup>5</sup> “Lukács usa os termos posição teleológica, pôr teleológico e prévia-ideação no mesmo sentido, isto é, ambos significam o momento ideal, o estabelecimento de finalidades no âmbito da práxis humana, o que requer a mediação da consciência do homem. Portanto, não existe nenhum ato humano sem mediação da consciência, ou seja, sem o pôr teleológico (prévia-ideação) e a busca dos meios (conhecimento) para realizá-lo”. (NOBRE LOPES, 2006, p. 29)

falamos do trabalho no capitalismo, aquela enquanto criadora de valor de troca. Foi isso que Marx percebeu ao fazer a análise da mercadoria. Em parte da carta datada de 08 de janeiro de 1868, Marx revela a Engels sua mais importante análise do trabalho, que mais tarde impactaria todo o pensamento da época, pois, diferente da proposta dos economistas e filósofos até aquele momento, Marx mostra uma concepção verdadeiramente ontológica sobre esta categoria. Foi após perceber a dupla face da mercadoria que Marx chegou à conclusão de que este duplo aspecto é oriundo do trabalho<sup>6</sup>.

[...] os economistas, sem exceção, esqueceram o simples fato de quê, se a mercadoria tem um duplo caráter de valor de uso e valor de troca, então o trabalho representado na mercadoria também deve ter um duplo caráter; portanto a análise “nua e crua” do trabalho sem mais, como em Smith, Ricardo, etc., vai sempre se defrontar com o inexplicável. Este é, na realidade, todo o segredo da concepção crítica<sup>7</sup>. (MARX, 2010, p. 514, tradução nossa).

Tudo o que relatamos até o momento diz respeito à forma mais geral do trabalho, pois se refere à face positiva, necessária, produtora de valores de uso para atender as necessidades de seu próprio criador, geradoras assim da sociabilidade humana, constitutiva e eterna do ser social e, por conseguinte, de sua dimensão concreta. Lukács (1981, p. 14, tradução nossa<sup>8</sup>) define esta face do trabalho como “[...] um produto do trabalho que o homem é capaz de usar de maneira útil para a reprodução da sua existência.”

Entretanto, quando executado no capitalismo, o trabalho assume uma nova faceta, muito embora não perca sua propriedade de criador de valor de uso. Historicamente o capitalismo surgiu com a dissolução do feudalismo e da servidão ao senhorio, trazendo consigo uma falsa sensação de liberdade após a substituição do trabalho servil pelo trabalho assalariado. Daí a verdadeira ideologia do capital, juntamente com suas deformações, revelou-se fulminante para o povo. O capitalismo germinou e pôs fim à exploração explícita sobre aqueles que nada

---

<sup>6</sup> É importante esclarecer que não temos dois trabalhos. O que há é um trabalho que, no sistema capitalista, possui duplo aspecto: enquanto criador de valor de uso e enquanto criador de valor de troca.

<sup>7</sup> “[...] the economists, without exception, have missed the simple fact that, if the commodity has the double character of use value and exchange value, then the labour represented in the commodity must also have a double character; thus the bare analysis of labour sans phrase, as in Smith, Ricardo, etc., is bound to come up against the inexplicable everywhere. This is, in fact, the whole secret of the critical conception.” (MARX, 2010, p. 514).

<sup>8</sup> “[...] un prodotto del lavoro che l'uomo è in grado di usare utilmente nella riproduzione della propria esistenza.” (LUKÁCS, 1981, p. 14)

possuíam; entretanto, não houve transformação na essência do sistema econômico, o que fez com que a exploração ficasse implícita por muito tempo.

A produção que era utilizada para a subsistência dos senhores dos feudos e dos servos, sendo comercializado apenas o excedente, agora estava voltada para a atividade mercantil. Assim, a finalidade da produção se modificou e, junto com ela, modificou-se também a natureza da mercadoria. Neste momento o trabalho assume nova faceta. Não basta ser apenas criador de valor de uso, o trabalho deve ser principalmente criador de valor de troca. Entretanto, vale reforçar que não há a extinção do trabalho enquanto criador de valor de uso, pois é este aspecto que fundamenta o ser humano enquanto ser social. Daí Marx (1988, p. 142) afirmar que “[...] a produção de valor de uso ou bens não muda sua natureza geral por se realizar para o capitalista e sob seu controle”, ou seja, o trabalho não perde sua característica mais geral mesmo quando praticado no capitalismo.

Todavia, como já dissemos, a ideologia capitalista fez mudar a teleologia da produção. O ex-servo, agora trabalhador, não usufruía diretamente do trabalho que executava para os ex-senhores dos feudos, agora donos dos meios de produção. Em troca do seu trabalho, recebia salário e com ele deveria adquirir itens que o satisfizessem ou que fossem necessários à sua sobrevivência, inclusive àqueles que fabricavam. Desse modo, o trabalhador vende, por um salário, a sua força de trabalho para fabricação de objetos que não serão seus. Lukács exemplifica o sentido do trabalho enquanto criador de valor de troca da seguinte forma:

Quando, por exemplo, um capitalista para produzir emprega os trabalhadores, ele (como todo comprador) compra um valor de uso, aquele da força de trabalho, a capacidade dos trabalhadores de produzirem mais do que é necessário para a própria reprodução, exatamente a propriedade que determina o seu valor de troca. (LUKÁCS, 1981, p. 143, tradução nossa<sup>9</sup>).

Assim, o trabalho, enquanto criador de valor de troca, é um trabalho de dimensão abstrata, pois o seu produto não pertence ao seu criador, mas sim ao capitalista. Por ver o resultado do seu trabalho não lhe pertencer, “[...] o trabalhador se depara em relação ao produto do seu trabalho como a um objeto estranho.”

---

<sup>9</sup> “Quando per esempio un capitalista per produrre assume degli operai, egli (come ogni compratore) compra un valore d’uso, quello della forza-lavoro, la loro capacità di produrre piú di quanto occorra per la propria riproduzione, appunto la proprietà che ne determina il valore di scambio.” (LUKÁCS, 1981, p. 143).

(MARX, 1983, p. 72, tradução nossa<sup>10</sup>) O objeto pertence, portanto, não ao ser humano que o fabricou, mas ao mundo da mercadoria. Configura-se aqui o fenômeno do estranhamento, categoria assim denominada por Lukács para esclarecer as questões ligadas à face negativa do trabalho.

Por conta da mudança, os donos dos meios de produção têm interesse apenas na geração de lucro com a venda de mercadorias que são úteis às pessoas que as compram. Nesse sentido, vemos a presença do duplo aspecto do trabalho no capitalismo, pois, ao mesmo tempo que um objeto é produzido para atender as necessidades humanas (aqui temos a dimensão do trabalho enquanto criador de valor de uso), ele deve ter um valor comercial para que seja vendido e gere lucro ao capitalista (aqui temos a dimensão do trabalho enquanto criador de valor de troca).

O valor de uso não é, de modo algum, a coisa qu'on aime pour lui-même (que se ama por si mesma). Produzem-se aqui valores de uso somente porque e na medida em que sejam substrato material, portadores de valor de troca. E para o nosso capitalista, trata-se de duas coisas. Primeiro, ele quer produzir valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Segundo, ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado. Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só um valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais-valia. (MARX, 1988, p. 148)

O trabalho, e os complexos que dele derivam, continua sendo para o ser humano a atividade fundante de sua sociabilidade, mas, como já vimos, sua prática sob uma ideologia capitalista deforma a vida humana. Por ter como principal aspecto do trabalho a criação de valores de troca, a finalidade da atividade vital também segue este caminho. Nesse sentido, Marx (1983, p. 77, tradução nossa<sup>11</sup>) diz o seguinte: “de fato, o trabalho, a atividade vital, e a vida produtiva aparecem ao homem, em primeiro lugar, apenas como um meio para a satisfação de uma necessidade, da necessidade de conservar a existência física.” Desta forma, o trabalhador se estranha de sua atividade vital, de si mesmo e das relações humanodsociais. A atividade, que antes dava sentido à sua vida genérica, agora o avilta, precariza o ser. O trabalho estranhado “[...] torna o homem estranho ao seu próprio corpo, tanto à sua natureza externa, quanto à sua vida espiritual, à sua vida

<sup>10</sup> “[...] l’operaio si viene a trovare rispetto al *prodotto del suo lavoro* come rispetto ad un oggetto *estraneo*.” (MARX, 1983, p. 72)

<sup>11</sup> “Infatti il lavoro, l’attività vitale, la vita produttiva stessa appaiono all’uomo in primo luogo soltanto come un mezzo per la soddisfazione di un bisogno, del bisogno di conservare l’esistenza fisica.” (MARX, 1983, p. 77)

humana.” (MARX, 1983, p. 79-80, tradução nossa<sup>12</sup>). O trabalho, que antes tinha uma ação libertadora, agora tem papel limitante, se tinha como papel principal fazer do ser humano um ser social, agora tem papel degenerador, ou seja, a dimensão do trabalho estranhado inverteu as relações. Diz Marx (1983, p. 78, tradução nossa<sup>13</sup>) que “o trabalho alienado (estranhado<sup>14</sup>) inverte a relação porque o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para a sua existência.” A inversão das relações causadas pelo trabalho estranhado causou deformações sociais que continuam a se agravar. O fetichismo da mercadoria e a reificação das relações humanossociais são consequências da face negativa da atividade laboral e têm como ponto de ação a distorção dos valores éticos e morais dos seres humanos.

Quando o trabalho, enquanto criador de valor de uso, perde o seu protagonismo para a face negativa do trabalho nas relações humanas, ou seja, quando o ser humano é preterido em relação à produção, os objetos fabricados parecem adquirir vida, autonomia, e dominam o modo como a interação humana se constrói. É assim que ocorre o fetichismo da mercadoria<sup>15</sup>. Marx (2011, p. 922) afirma que o fetichismo “[...] atribui às coisas relações sociais como determinações que lhes são imanentes e, assim, as mistifica.” Portanto, com o domínio da mercadoria na vida social dos homens, inclusive transformando eles mesmos em mercadorias, leva-se à segunda forma de estranhamento do capitalismo. A reificação das relações humanossociais<sup>16</sup> ocorre quando os objetos mediam a vida social dos seres humanos de maneira insólita. A esse respeito Marx (1988, p. 71) afirma que a reificação “não é mais nada que determinada relação social entre os

---

<sup>12</sup> “Esso rende all'uomo estraneo il suo proprio corpo, tanto la natura esterna, quanto il suo essere spirituale, il suo essere *umano*.” (MARX, 1983, p. 79-80)

<sup>13</sup> “Il lavoro estraniato rovescia il rapporto in quanto l'uomo, proprio perché è un essere cosciente, fa della sua attività vitale, della sua essenza soltanto un mezzo per la sua esistenza.” (MARX, 1983, p. 78)

<sup>14</sup> O termo “alienação”, no sentido de estranhamento, é esclarecido por Nobre Lopes no seu artigo *O estranhamento como fenômeno histórico-social em Lukács* (1995). Nele, a autora fala que a alienação, no sentido de estranhamento, é “contingente e negativa”, caracterizada como barreira à plena explicitação humana, e que, portanto, “[...] pode e deve ser suprimida para que o homem realize de forma efetiva a sua essência humana” (NOBRE LOPES, 1995, p. 16).

<sup>15</sup> Abbagnano (FETICHISMO, 2007, p. 439) define o fetichismo como “Crença no poder sobrenatural ou mágico de certos objetos materiais”. O mesmo ocorre com a mercadoria no mundo dos homens.

<sup>16</sup> Segundo Abbagnano (REIFICAÇÃO, 2007, p. 841), reificação é um “[...] termo empregado por alguns escritores marxistas para designar o fenômeno, ressaltado por Marx, de que, na economia capitalista, o trabalho humano torna-se simples atributo de uma coisa [...]. O termo reificação para indicar esse processo foi usado e difundido por G. Lukács.”

próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.”

Diante do exposto, vimos que o trabalho é responsável pela sociabilidade dos homens e que os complexos sociais derivam de sua prática. Logo, desde as primeiras práticas do trabalho, foi desenvolvido um modo de educação que se modificou no decorrer da história. Por ter em seu seio o desenvolvimento da educação o trabalho se remete a ela também sob uma dupla face. As características desta duplicidade seguem àqueles que nos referimos quando discutimos sobre o trabalho. No capitalismo, a relação do trabalho com a educação se manifesta de duas formas: a primeira tem o mesmo fundamento do trabalho enquanto criador de valor de uso, pois assim como ele também é insuperável, ou seja, independente da forma social, o trabalho jamais perderá seu princípio educativo; a segunda nos remete ao trabalho enquanto criador de valor de troca, porque a educação também é reprodutora das desigualdades sociais, promovendo a divisão da sociedade em classes e desta forma contribuindo para o capitalismo. A esse respeito Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1) falam que

Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. [...] É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la.

Assim é coerente falarmos que a dupla face do trabalho recai sobre a educação, o que nos faz pensar sobre o papel do professor. A docência é constantemente alvo de questionamentos sobre a natureza de sua atividade; contudo, esse não é o ponto da nossa pesquisa, mas para darmos continuidade a ela, para chamarmos a atividade docente de trabalho, devemos mostrar que para o pensamento de Marx e o de Lukács a docência se encaixa nesses moldes.

A respeito do trabalho, vimos que ele se origina da interação do ser humano com a natureza. Esse contato direto é questionado por alguns autores como sendo necessário para que qualquer atividade laboral seja considerada trabalho. Porém, esse tipo de raciocínio depõe severamente contra as atividades que têm predominância intelectual, pensamento oposto ao que Marx (1988a, p. 101) pensava: “o homem isolado não pode atuar sobre a Natureza sem a atuação de

seus próprios músculos, sob o controle de seu próprio cérebro. Como no sistema natural, onde cabeça e mão estão interligadas, o processo de trabalho une o trabalho intelectual ao trabalho manual.” O que percebemos aqui é que há uma confusão sobre a natureza da atividade docente: 1) constitui-se na materialidade ou na imaterialidade? 2) é produtivo ou improdutivo?. Marx não distingue o conceito de trabalho pelo fato de prevalecer o seu caráter manual ou o intelectual. Parte-se daí a ideia de que o trabalho pode sobrepujar quaisquer dos dois lados, e por isso o ser humano não precisa necessariamente estar próximo ou distante da interação com o natural.

Diante do que expomos até aqui, já é possível adentrar no tema que nos proporcionará a possibilidade de definir a atividade docente como trabalho na visão dos autores que formam nossa base teórico-filosófica.

## **2.2 A atividade docente como trabalho segundo a visão marxiano-lukacsiana**

Destacamos até agora a dupla face do trabalho no capitalismo, abordando tanto o caráter constitutivo quanto contingente do gênero humano. Além disso, falamos sobre o processo de trabalho ser uma relação em que o ser humano, em contato direto com a natureza, transforma-a e transforma a si mesmo. Contudo, esta condição da relação entre ser humano e natureza muda substancialmente com o desenvolvimento das forças produtivas. Como já falamos, para Marx não há uma tendência, ou para trabalho manual ou para trabalho intelectual, que deva ser seguida para que determinadas atividades sejam assim concebidas. Sob esse ponto de vista, podemos investigar, com maiores detalhes, a atividade docente enquanto trabalho para Marx e para Lukács.

Devemos iniciar nossas argumentações saindo da visão mais primitiva de trabalho, ou seja, mostrando que as atividades que surgiram daquelas “simples” interações se complexificaram, dando prosseguimento a um emaranhado de complexos que, com suas interações, formaram a história atual.

Lembre-mos, portanto, do processo de trabalho que discutimos na seção anterior. O ser humano, ao ter uma necessidade, mentaliza uma prévia-ideação daquilo que precisa. Ao se deparar com a natureza, ele avalia as condições existentes para assim escolher, entre uma gama de alternativas, qual deve seguir para atingir o seu objetivo com maior aproximação daquilo que foi idealizado,

desenvolvendo aquilo que estava apenas nos seus pensamentos. Com necessidades mais sofisticadas, o processo de trabalho também assim ficou. As necessidades estavam para além de construir uma moradia para se abrigar, coletar alimentos para saciar a fome etc., pois a forma como eram concebidas passou também a ser um fator determinante na satisfação das necessidades/desejos. Não bastava, por exemplo, uma cabana, era preciso algo mais resistente como uma casa de alvenaria, da mesma forma não bastava coletar frutos, verduras, raízes e caçar animais, era preciso uma horta, um pomar, um criadouro. Da mesma forma que isso ocorreu no passado e hoje, para a população parece ser algo natural, continua acontecendo nos dias de hoje e parecerá natural às pessoas no futuro. Para melhor visualizar o que estamos querendo mostrar, podemos citar como exemplo o invento do telefone pelo italiano Antonio Meucci; contudo, pela necessidade de velocidade e portabilidade para se comunicar, algo melhor foi desenvolvido pelo americano Martin Cooper, o telefone celular. Diante disso, podemos notar que o trabalho foi ficando cada vez mais diferenciado em relação àquele conceito mais primitivo.

Ainda do que tecemos, é possível dizer que, por haver um refino na satisfação das necessidades e dos desejos, deixando o arranjo para sua execução mais difícil, a especialização, no sentido de divisão do trabalho, foi se tornando cada vez mais presente. As atividades, que antes eram feitas individualmente, passaram a ser seccionadas e realizadas por um número maior de pessoas. Ao final do processo, temos um resultado que foi alcançado com a participação de vários indivíduos. Isso acontece porque as teleologias secundárias se tornam complexos geradores de trabalho, justificando o porquê de “[...] quanto mais se desenvolve o trabalho, e com ele a divisão do trabalho, tanto mais autônomas se tornam as formas das posições teleológicas do segundo tipo e tanto mais elas podem evoluir como complexo próprio da divisão do trabalho.” (LUKÁCS, 1981, p. 155, tradução nossa<sup>17</sup>).

Devemos agora analisar dois pontos. O primeiro e mais breve está relacionado à questão do sujeito. Em decorrência desse desenvolvimento, o ser humano se afasta cada vez mais da barreira natural, e todas as atividades de contato com a natureza, que eram realizadas pela comunidade, aos poucos são

---

<sup>17</sup> “Quanto piú si sviluppa il lavoro e con esso la divisione del lavoro, tanto piú autonome divengono le forme delle posizioni teleologiche del secondo tipo e tanto piú possono evolversi in un complesso a sé della divisione del lavoro.” (LUKÁCS, 1981, p. 155)

redirecionadas à realização dos pores teleológicos, que ficaram cada vez mais sociais. Assim “[...] a humanidade se afasta, portanto, cada vez mais decididamente de sua situação inicial, quando o metabolismo imediato com a natureza que os circundava diretamente demandava o trabalho de todos os homens.” (LUKÁCS, 1981, p. 157, tradução nossa<sup>18</sup>). É nesse sentido que o ser humano produz e reproduz sua vida, afastando-se da barreira natural, muito embora não a extinga de sua vida. O segundo ponto, e talvez mais importante para a nossa análise, está relacionado ao amadurecimento do capitalismo. A necessidade de um produto<sup>19</sup> palpável, concreto, que possa ser comida, vestido etc. Era visto como significado de produção, ou seja, ao final do processo de trabalho era requerido um produto nessas condições. A presença da materialidade era como uma cláusula a que a produção deveria obedecer, apesar disso,

A determinação original, acima, de trabalho produtivo, derivada da própria natureza da produção material, permanece verdadeira para o trabalhador coletivo, considerado como coletividade. Mas ela já não é válida para cada um de seus membros, tomados isoladamente (MARX, 1988a, p. 101).

Não obstante, mesmo trazendo a materialidade como um requisito para o trabalho produtivo quando analisou os membros da sociedade isoladamente, Marx nos revela em seguida a premissa fundamental que define o trabalho produtivo no capitalismo. Nas palavras do filósofo: “[...] por outro lado, porém, o conceito de trabalho produtivo se estreita. A produção capitalista não é apenas a produção de mercadoria, é essencialmente a produção de mais-valia.” (MARX, 1988a, p. 101). Desse modo, mesmo as atividades que não geram um produto físico são, sob o ponto de vista da teoria de Marx acerca do capitalismo, denominadas de trabalho; logo, tanto a materialidade quanto a imaterialidade podem ser relacionadas ao trabalho produtivo.

Dito isso, podemos falar a partir de agora que, com a transmutação do capital, é-nos permitido dizer que a atividade exercida pelo professor é caracterizada como trabalho. A ideia de que apenas atividades geradoras de materialidade são

---

<sup>18</sup> L'umanità, quindi, va sempre piú forte decisamente allontanandosi dalla sua situazione di partenza, quando il ricambio organico diretto con la natura immediatamente circostante coinvolgeva per intero il lavoro di tutti gli individui.” (LUKÁCS, 1981, p. 157)

<sup>19</sup> Entre essas condições, não podemos esquecer que os produtos devem ter um valor de uso que possua valor de troca.

consideradas trabalho é uma concepção antiga oriunda dos fisiocratas<sup>20</sup>. A esse respeito, Marx (2011, p. 409) diz que

[...] só pode ser produtivo o trabalho que tem lugar em um domínio tal que a força natural do instrumento de trabalho patentemente permite ao trabalhador produzir mais valores do que ele consome. Em consequência, o mais-valor não provém do trabalho enquanto tal, mas da força natural que é usada e comandada pelo trabalho – a agricultura. Esse é, portanto, o único trabalho produtivo, porque os fisiocratas já haviam compreendido que somente o trabalho criador de mais-valor é produtivo (o fato de que o mais-valor tem de se expressar em um produto material é concepção rudimentar que ainda figura em A. Smith. Os atores são trabalhadores produtivos, não porque produzem o espetáculo, mas porque aumentam a riqueza de seu empregador. Todavia, para essa relação é absolutamente indiferente o tipo de trabalho que é realizado, portanto, em que forma o trabalho se materializa [...]).

Por isso, para Marx (1988a, p. 101), “[...] não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital.” Essas questões que discutimos até o momento se encaixam na profissão do professor. No momento em que o dono da escola paga um salário ao professor para que as crianças sejam educadas, recebe valores que superam a remuneração do professor. Por sua vez, o professor se extenua em prol desse salário, e ele, o dono da escola, se vale da atividade do docente que contratou para obter lucro. O professor se desgasta para a realização de um trabalho que enriquece o dono do estabelecimento. Acerca disso, Marx (1988a, p. 101-102) é taxativo ao dizer que

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera em nada a relação.

Já não há mais dúvidas a respeito de que a atividade docente é trabalho e obedece também aos quesitos de trabalho produtivo imaterial<sup>21</sup> de acordo com a concepção marxiano-lukacsiana. Entretanto, questionamentos podem surgir se o

<sup>20</sup> A fisiocracia é uma corrente economicista criada e desenvolvida pelo francês François Quesnay (1694-1774). Duas são suas principais características: a primeira é que a fonte de riqueza de um país é proveniente da agricultura. Tal pensamento foi confrontado na teoria econômica de Adam Smith (1723-1790) na obra *A riqueza das nações*. Nela o economista escocês amplia a concepção da fisiocracia ao romper as barreiras da agricultura como único trabalho material que gera valor. Para Smith esse conceito se aplica a qualquer produto que possa ser materializado.

<sup>21</sup> Apesar de Marx não ter feito exposições a respeito do trabalho imaterial, é possível, como mesmo afirma Vinícius Oliveira Santos, autor do livro *Trabalho imaterial e teoria do valor em Marx*, extrair esses fundamentos através da leitura de *O capital*.

campo de atuação do professor for mudado. É importante também ressaltar que o fato de o trabalho docente ser pertencente ao conjunto de trabalhos imateriais não faz com que sua atividade deixe de pertencer ao “mundo do trabalho”, dentro dos preceitos estabelecidos pela teoria de Marx. No entanto, no exemplo citado, Marx fala a respeito do “mestre-escola” que atua na rede privada ao citar o enriquecimento do empresário por meio do trabalho alheio. Contudo, como se daria esta relação se os professores atuassem na esfera pública? E quanto aos professores que atuam como profissionais autônomos/liberais ao ministrar aulas particulares? Qual posição esses profissionais ocupam na teoria marxiana? Podemos responder estas perguntas por duas vias. A primeira é sob a ótica direta dos conceitos de trabalho definidos por Marx. A segunda é sobre a posição que estes profissionais ocupam na estrutura econômica. Daremos início pela primeira perspectiva.

O constante desenvolvimento do capitalismo é perceptível por conta de as necessidades humanas estarem situadas cada vez mais nos pores teleológicos de segundo tipo<sup>22</sup>. Para correspondê-las, os seres humanos, por meio do trabalho, afastam-se de sua situação inicial de transformadores da natureza para atender suas prioridades mais básicas; desta forma, suas ações tornam-se cada vez mais sociais. Isso não significa dizer que os seres humanos rompam com a sua forma biológica<sup>23</sup>, mas, ao agir no espectro social, ele se afasta cada vez mais de sua condição inicial. Como já vimos, a sofisticação das necessidades e a evolução do modo como o ser humano exerce trabalho na sociedade evoluíram

---

<sup>22</sup> Em *O capital*, especificamente no capítulo XXI – *Reprodução simples*, Marx (1988b, p. 145) diz que “Qualquer que seja a forma social do processo de produção, este tem de ser contínuo ou percorrer periodicamente, sempre de novo, as mesmas fases. Uma sociedade não pode parar de consumir, tampouco deixar de produzir, considerado em sua permanente conexão e constante fluxo de sua renovação, todo processo social de produção é, portanto, ao mesmo tempo, processo de reprodução. As condições da produção são, ao mesmo tempo, as condições da reprodução. Nenhuma sociedade pode produzir continuamente, isto é, reproduzir, sem retransformar continuamente parte de seus produtos em meios de produção ou em elementos da nova produção.”

<sup>23</sup> O homem, sem dúvida, permanece, de forma irrevogável, um ser vivo biologicamente determinado, compartilhando o ciclo necessário de tal ser (nascimento, crescimento e morte), mas modifica radicalmente o caráter de sua inter-relação com o meio ambiente pelo fato de surgir, através do pôr teleológico no trabalho, uma interferência ativa no meio ambiente, pelo fato de, através desse pôr, o meio ambiente ser submetido a transformações de modo consciente e intencional (LUKÁCS, 1981, 179, tradução nossa). “L'uomo resta certo ineliminabilmente un essere vivente determinato dalla biologia, ne condivide il necessario ciclo (nascita, crescita, morte), eppure muta in radice il carattere della sua interrelazione con l'ambiente, in quanto con la posizione teleologica del lavoro si ha un intervento attivo su di esso, giacché per questa via l'ambiente viene assoggettato a trasformazioni consapevoli e volute.” (LUKÁCS, 1981, p. 179).

concomitantemente. Deste modo, todo o sistema econômico se adapta para continuar atuando como a única forma socialmente dominante.

Logo, é importante frisar que essas adaptações implicaram no modo como o homem exerce trabalho. Acabamos de ver, por exemplo, que a concepção de trabalho se estende para além daqueles moldes iniciais de contato direto com a matéria natural. Apesar de Marx deixar isso claro e explícito em *O capital*, e Lukács em *Para uma ontologia do ser social*, esse parece ainda um tabu para muitos estudiosos que permanecem com a concepção mais primitiva como verdade única a respeito do conceito de trabalho na teoria marxiana.

Tantas foram as mudanças no modo como o trabalho é realizado, que, a partir de Marx, surgiram estudos sobre a imaterialidade do trabalho, termo nunca cunhado pelo filósofo em suas obras. Quando nos foi apresentado o exemplo que afirma o professor como trabalhador produtivo, também foi dito que este trabalho está fora da produção material, o que nos faz concluir, conseqüentemente, que não é necessário gerar materialidade para que atividades sejam engajadas na categoria trabalho de acordo com os preceitos marxianos. Contudo, fica em aberto a questão da produtividade e da improdutividade do trabalho, tema que discutiremos agora com o propósito de esclarecer o real posicionamento da teoria marxiana no que tange à questão do trabalho docente, agora como profissional liberal e na esfera pública.

No livro *O capital, capítulo VI – Inédito*, Marx traz maiores esclarecimentos sobre a produção no processo de valorização do capital. Já vimos que a forma mais geral de trabalho se materializa numa mercadoria e que, no processo de produção capitalista, essa materialização é desnecessária para que o trabalho seja produtivo, ou, para o nosso caso, que seja simplesmente considerado trabalho. Ainda nesta parte da obra, Marx faz um breve paralelo, porém muito esclarecedor, entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo, situando ao mesmo tempo o trabalhador nessa discussão. Este momento torna-se especialmente importante porque o mesmo trabalhador, desenvolvendo a mesma atividade, pode se enquadrar em uma das situações, de trabalhador produtivo ou de trabalhador improdutivo. Inicialmente, ao

citar o exemplo de Milton, Marx (1978, p. 76) mostra a transição do trabalho de Milton<sup>24</sup>. Nas palavras do filósofo,

Milton – sirva-nos de exemplo – que escreveu o *Paraíso Perdido* (*who did the paradise lost*), era um trabalhador improdutivo. Pelo contrário, o escritor que proporciona trabalho como de fábrica a seu livreiro, é trabalhador produtivo. Milton produziu o *Paradise Lost* tal como um bicho-da-seda produz a seda, como manifestação de sua natureza. A seguir, vendeu o produto por cinco libras, e desse modo converteu-se em negociante. O literato proletário de Leipzig que produz livros – por exemplo, compêndios de economia política – por encargo do livreiro, está próximo a ser trabalhador produtivo, porquanto sua produção está subsumida ao capital, e não se leva a termo senão para valorizá-lo.

De forma similar, acontece com a cantora, com o mestre-escola, com o jardineiro, com o alfaiate, exemplos citados pelo autor.

Uma cantora que entoia como um pássaro é um trabalhador improdutivo. Na medida em que vende seu canto, é assalariada ou comerciante. Mas, a mesma cantora, contratada por um empresário (*entrepreneur*), que a faz cantar para ganhar dinheiro, é um trabalhador produtivo, já que *produz* diretamente para o capital. Um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o dinheiro do empresário (*entrepreneur*) da instituição que trafica com o conhecimento (*knowledge mongering institution*), é trabalhador produtivo. [...] O mesmo trabalho, por exemplo, jardinagem, alfaiataria (*gardening, tailoring*), etc, pode ser realizado pelo mesmo trabalhador (*workingman*) a serviço de um capitalista industrial ou de um consumidor direto. Em ambos os casos, estamos ante um assalariado ou diarista, mas, num caso trata-se de um trabalhador *produtivo*, e noutro, de *improdutivo*, porque no primeiro caso esse trabalhador produz capital e no outro não; porque num caso seu trabalho constitui um momento do processo de autovalorização do capital, e no outro não. (MARX, 1978, p. 76).

É importante destacar que para Marx a natureza da atividade não é importante para que seja definida ou não como trabalho. Aqui fica demonstrado que a produtividade do trabalho está ligada à existência de um capitalista à frente do processo. Contudo, Marx não descaracteriza enquanto trabalho as atividades não ligadas diretamente à autovalorização do capital. O que o pensador afirma é que estes profissionais estão fora da esfera produtiva, são improdutivos, porém são trabalhadores. Ao pensarmos no professor que ensina a seus próprios filhos ele é trabalhador improdutivo. No momento em que trabalha como profissional liberal, ministrando suas aulas mediante um pagamento, ele se torna um comerciante do conhecimento, não recebe salário, recebe uma renda em troca dos ensinamentos que passará, sendo, portanto, nos termos usados por Marx, trabalhador assalariado.

---

<sup>24</sup> John Milton foi um poeta nascido em Londres no ano de 1608 e falecido em 1674. Milton escreveu, entre outras obras, *Paraíso perdido*, *Paraíso recuperado*, *Lycidas*, *Aeropagítica: discurso sobre a liberdade de expressão* etc.

Nesse sentido, não há geração de mais-valia<sup>25</sup>, pois esta está condicionada à troca com o trabalho produtivo, que, como vimos, apenas ocorre quando há a participação do capitalista. Mesmo assim, a não geração de mais-valia não desqualifica a atividade de modo que não possa ser denotada como trabalho. Esta foi a análise do primeiro ponto.

O segundo ponto da nossa argumentação está na influência da atividade docente na economia, mais especificamente em como a atividade docente interfere no processo de produção de capital. Antes de tudo, gostaríamos de advertir que a princípio nossa exposição pode parecer indireta em alguns aspectos, todavia não podemos ignorá-la, pois é nela que veremos, de maneira mais concreta, dentro do conjunto de relações sociais, a atividade docente praticada como trabalho no setor público.

Primeiramente é necessário lembrar que o trabalho não é mais praticado sobre as mesmas bases de outrora. Isso acontece por conta da própria evolução do processo histórico. Hoje não temos mais o trabalho sendo realizado sobre a necessária interação com a natureza. Na realidade as pessoas não fabricam mais seus próprios utensílios. Quando precisam de determinados objetos, as pessoas os adquirem no comércio por meio do salário/renda que ganham com seu trabalho. O que temos é um processo de reprodução social cada vez mais socializado e distante da barreira natural, mesmo que, como já repetimos algumas vezes, não perca sua conexão com esta dimensão. Desse modo, as atividades tornam-se cada vez mais sociais porque o ser humano já não encontra na natureza os meios para atender seus desígnios. Do mesmo modo que as bases para a prática de trabalho não são as mesmas e os pores teleológicos também não são, é claro que a educação, por estar nesse conjunto ideológico, também se transformou. É sabido que trabalho e educação têm um forte laço, ao ponto de se influenciarem mutuamente desde os primeiros atos do trabalho. Cada forma de trabalho gera uma forma de educação, e a educação, por sua vez, influencia diretamente o modo como o trabalho é executado. O ser humano aprende sobre a base econômica em que se encontra. Por isso, no feudalismo o trabalho era executado de uma forma e agora, que estamos no capitalismo, é executado de outra forma. A educação, por acompanhar esse dinamismo, também tem sua estrutura ideológica modificada.

---

<sup>25</sup> “O produto específico do processo capitalista de produção – a mais-valia – é gerado somente pela troca com *trabalho produtivo*.” (MARX, 1978, p. 75).

Assim, a educação, mesmo sendo uma estrutura ideológica, tem presença concreta na vida social dos seres humanos. Todo processo de trabalho tem como ponto imprescindível um processo educacional, daí sua importância para a continuidade evolutiva na construção da socialidade.

Podemos dizer, mesmo que de maneira muito simplória, que a ideologia capitalista determina que o trabalho deve ser realizado com custos cada vez menores, em menor tempo e buscando sempre o maior lucro possível. Além disso, é inato a esse sistema o máximo aproveitamento de todos os elementos aos quais possa extrair lucro para fortalecer o capital, inclusive àqueles que constituem as teleologias secundárias presentes no processo de trabalho. Visto que a educação é elemento insuprimível e de importância incomensurável na estrutura do trabalho, ela se tornou um negócio.

Contudo, cabe a nós demonstrar a educação como geradora de riqueza para o capitalismo. Para tanto não recorreremos mais a novos conceitos marxianos ou a novas concepções lukacsianas. Devemos lembrar que a educação deve ser produtora de riqueza e agente de valorização do capital para que o professor, enquanto indivíduo imediato que difunde esse importante complexo, encaixe-se dentro dos moldes de trabalho na concepção marxiano-lukacsiana.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico<sup>26</sup> (OECD) é um órgão que, entre os 26 grandes tópicos que aborda em suas publicações, estuda diversos aspectos da educação dos países filiados e de outros grandes países não filiados. Entre as análises que faz, estão contidos tópicos referentes exatamente à questão da educação atrelada ao déficit/superávit econômico de determinada nação. A esse respeito, a determinada organização faz uma importante afirmação que relaciona o desenvolvimento do país, o aumento da produtividade, com os salários dos professores nos diferentes níveis de ensino propostos pelo sistema de educação.

Os países investem em instituições de ensino para ajudar a promover o crescimento econômico, aumentar a produtividade, contribuir para o desenvolvimento pessoal e social, reduzir a desigualdade, entre outros motivos. A proporção das despesas em educação relativa ao PIB depende das diferentes preferências dos vários atores públicos e privados.

---

<sup>26</sup> OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) é uma importante instituição com sede em Paris que conta com 36 países membros, 250 mil publicações por ano e um orçamento de 374 milhões de euros. Sua missão é “[...] promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social das pessoas no mundo.” (OECD, 2011, p. 8, tradução nossa) “[...] to promote policies that will improve the economic and social well-being of people around the world.”

Entretanto, as despesas em educação são largamente oriundas do orçamento público e são minuciosamente analisadas pelo governo. Durante as recessões econômicas, mesmo os setores centrais como educação podem estar sujeitos a cortes orçamentários. O nível dos gastos em institutos de ensino é afetado pelo tamanho da população em idade escolar do país, taxas de matrícula, salários dos professores e organização e entrega de instrução. Nos níveis de ensino primário e secundário inferior da educação (que corresponde à população de 5-14 anos de idade), as taxas de matrícula são próximas a 100% em países da OCDE, e as mudanças no número de estudantes estão diretamente relacionadas com as mudanças demográficas relatadas. Este não é o mesmo caso que no ensino secundário e superior, porque parte da população abandonou o sistema educativo. (OECD, 2015, p. 226, tradução nossa<sup>27</sup>).

Essa passagem do relatório da OECD abre margem para discutirmos se os gastos com a educação pública oferecida pelo Estado retornam como lucro aos cofres públicos.

As despesas governamentais para que a educação pública seja gratuita<sup>28</sup> não são feitas apenas para que a população receba de volta, pelo menos em parte, os valores que contribui com seus impostos. Ao oferecer recursos que viabilizem a educação, por exemplo, o Estado investe o capital que possui para a formação intelectual dos membros da sociedade que, futuramente, ao concluírem sua capacitação, ajudarão a impulsionar a máquina pública com os esforços do seu trabalho, gerando acúmulo de capital a partir daí. Ao se investir em educação, o Estado nada mais faz do que aperfeiçoar a mão de obra que será utilizada para o crescimento econômico dele mesmo através do PIB<sup>29</sup> (Produto Interno Bruto). Em outras palavras, aplicar um determinado percentual do PIB em educação é o mesmo que ter o retorno certo desta aplicação. Esse retorno se dará exatamente na produção total de riquezas que o país produz. Assim, não importa em qual âmbito,

---

<sup>27</sup> “Countries invest in educational institutions to help foster economic growth, enhance productivity, contribute to personal and social development, and reduce social inequality, among other reasons. The proportion of education expenditure relative to GDP depends on the different preferences of various public and private actors. Nevertheless, expenditure on education largely comes from public budgets and is closely scrutinised by governments. During economic downturns, even core sectors like education can be subject to budget cuts. The level of expenditure on educational institutions is affected by the size of a country’s school-age population, enrolment rates, level of teachers’ salaries, and the organisation and delivery of instruction. At the primary and lower secondary levels of education (corresponding broadly to the 5-14 year-old population), enrolment rates are close to 100% in OECD countries, and changes in the number of students are closely related to demographic changes. This is not as much the case in upper secondary and tertiary education, because part of the concerned population has left the education system.” (OECD, 2015, p. 226)

<sup>28</sup> Não discutiremos a respeito da gratuidade ou não das despesas estatais já que os gastos públicos, inclusive a educação, são advindos dos impostos pagos pela população. O mérito desta questão está fora do escopo do que pretendemos demonstrar.

<sup>29</sup> PIB é o somatório de todas as riquezas produzidas por uma determinada região ou país em um determinado período de tempo.

público ou privado, o trabalhador tenha estudado. A educação é uma fonte geradora de riqueza, inclusive a pública gratuita.

A explicação, *a priori*, pode ser bem simplista, mas é assim que ela se apresenta. Em relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada<sup>30</sup> (Ipea), de autoria de Jorge Abrahão, Joana Mostafa e Pedro Herculano, a educação pública é posta como o elemento que mais gera retorno entre todos, inclusive mais ainda que os programas sociais, como o Bolsa Família, administrados pelo governo.

De acordo com os dados do Ipea, a cada 1,00% do PIB que é aplicado em educação, o Estado lucra 1,85%. Utilizando a mesma proporção, fica claro que, a cada R\$ 1,00 aplicado à educação, o governo arrecada R\$ 1,85. Segue citação:

Realizando as simulações detalhando por tipos de gastos dentro da área social, observa-se que no que tange ao multiplicador do PIB, o gasto social em educação tem o maior multiplicador dentre os agregados que se investigou [...]. Tudo mais constante, ao gastar R\$ 1,00 em educação pública, o PIB aumentará em R\$ 1,85, pelo simples processo de multiplicação da renda que esta atividade propicia. Enquanto isso, R\$ 1,00 de produtos agropecuários ou oriundos da indústria extrativa de minérios que são exportados gera R\$ 1,4 de PIB para o país. (ABRAHÃO; MOSTAFA; HERCULANO, 2011, p. 9).

Para melhor ilustrar o poder que as despesas realizadas pelo Estado têm na educação em comparação a outros setores estratégicos, Abrahão, Mostafa e Herculano (2011, p. 11) elaboraram uma tabela (Tabela 1) com os percentuais arrecadados pelo Estado e o impacto dessas despesas na renda familiar.

---

<sup>30</sup> “Fundação pública vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiro – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.” (ABRAHÃO; MOSTAFA; HERCULANO, 2011, p. 2).

**Tabela 1 – Multiplicadores decorrentes de um aumento de 1% do PIB segundo tipo de gasto**

Tipo de gasto/demanda	Multiplicador do PIB (%)	Multiplicador da renda das famílias (%)
Demanda agregada (investimento, exportações e gasto do governo)	1,57	1,17
Educação e saúde	1,78	1,56
Educação	1,85	1,67
Saúde	1,70	1,44
Investimento no setor de construção civil	1,54	1,14
Exportações de <i>commodities</i> agrícolas e extrativas	1,40	1,04

Fonte: elaborada por Abrahão, Mostafa e Herculano para o IPEA com informações do SCN 2006 (IBGE), PNAD 2006 e POF 2002-2003 (IBGE).

Diante do que foi exposto, é possível afirmar que a educação pública tem grande potencial econômico, gerando riquezas para o país ao incrementar valor ao PIB nacional. Deste modo, os profissionais que estão ligados à atividade do ensino são agentes de produção de riqueza que serve para a autovalorização do capital. Assim, afirmamos que essa classe é, tanto quanto às questões filosóficas quanto às questões econômicas, de fato, considerada como trabalhadora de acordo com a teoria do filósofo alemão.

Destarte, visto a posição de Marx a respeito deste assunto, é importante frisarmos agora como o duplo aspecto do trabalho no modo de produção capitalista se projeta na atividade docente do professor do *ensino superior*<sup>31</sup>, afinal, sendo a atividade docente trabalho no capitalismo, ela deve ser constituída pelo duplo aspecto que a categoria trabalho, na sua forma mais geral, é.

### **2.3 A determinação reflexiva do duplo aspecto do trabalho na atividade docente**

Mesmo não tendo explorado a totalidade do conceito marxiano de trabalho, até mesmo porque não é o nosso intuito, do capítulo ou da tese, já foi possível deixar claro que o trabalho docente, por assim dizer, tem as características

<sup>31</sup> No capítulo II, *O trabalho como princípio educativo: destacando a atividade docente universitária*, e mais especificamente no primeiro tópico, *Perfil histórico do ensino superior no Brasil*, faremos um destaque a respeito do sistema de ensino superior, mesmo que nossa tese se detenha aos docentes que atuam na universidade pública. Faremos isso para esclarecer o que a lei abrange como ensino superior no país.

do conceito de trabalho que Marx explana em sua teoria. Aqui nos cabe mostrar como acontece a incidência do duplo aspecto do trabalho na atividade docente, ou seja, mostrar como se manifesta o trabalho enquanto criador de valor de uso e o trabalho enquanto criador de valor de troca na referida profissão. Para tanto, devemos fazer uma pequena digressão do que dissertamos até o momento para entrarmos no assunto que compete a este tópico.

Em breves palavras, podemos resumir o processo de trabalho descrito por Marx e Lukács como a relação entre o ser humano e a natureza, como premissa fundamental para que haja sobrevivência do ser humano em sociedade. Assim, ao entrar em contato com a natureza (causalidade natural), ele a transforma em objetos de uso (causalidade posta). O intuito de tal transformação é suprir biológica e socialmente suas necessidades diárias. O início da transformação do objeto construído, resultante do processo de trabalho, tem princípio com as teleologias primárias (atos primários do trabalho) e desenvolvimento nas teleologias secundárias (complexos sociais que derivam do processo de trabalho e que se realizavam na superestrutura). Em suma, o ser humano estabelece uma ideação daquilo que deseja alcançar para que seja desenvolvida dentro dos complexos sociais derivados do trabalho, tais como a religião, a justiça, a educação, a política etc. Desse modo, o ser humano se exterioriza, ou seja, se aliena de sua vontade para cumprir com o objetivo de sua prévia-ideação, o que ocorre por meio de um processo de objetivação.

Tomando o pensamento de Lukács a esse respeito, Nobre Lopes (2008, p. 49, grifo da autora) afirma que “[...] a *objetivação* [...] e concomitantemente, a *alienação* [...] são momentos inelimináveis, necessários ao processo do trabalho.” Porém, continua a autora (2008, p. 49-50, grifo da autora):

[...] a realização bem como o resultado das objetivações/alienações agem quer sobre a sociedade global quer sobre os indivíduos, não somente positivamente, mas também de modo negativo. É essa dimensão de negatividade que se exprime como *estranhamento* e que está na base da contradição do desenvolvimento social [...] Daí porque o estranhamento manifesta-se como um fenômeno histórico superável, não correspondendo em nada à condição natural do homem. É por isso que, embora Marx e Lukács não tenham denominado nesses termos, podemos chamar o momento necessário da *objetivação* de *alienação positiva* já que, como frisamos, sem ela jamais poderia haver a realização do pôr teleológico; e os obstáculos nessa realização de *alienação negativa*, que é a dimensão da alienação enquanto *estranhamento*, manifestando-se como contingente e superável. Pode-se perceber aqui a distinção ontológica entre os termos *objetivação* (*Vergegentändlichung*), *alienação* (*Entäusserung*) e

*estranhamento (Entfremdung)*, fato esse que, segundo Lukács, encontra-se no centro do debate contemporâneo, mas que tem suscitado grandes controvérsias.

Portanto, podemos falar de uma alienação positiva, necessária ao cumprimento da teleologia. Contudo, no processo de exteriorização, podem ocorrer estranhamentos, alienação negativa, que é contingente, que deteriora o ser do homem social. Desse modo, o estranhamento é caracterizado pela criação de barreiras que dificultam a plena explicitação humana. Assim, é possível dizer que, ao contrário da alienação positiva, que é a condição natural de existência do ser humano e que independe de qualquer forma social dada, o estranhamento não é uma condição perpétua do ser humano; ao contrário, é uma condição histórico-social e exatamente por isso deve ser superado. Com o objetivo de desfazer quaisquer equívocos acerca do fenômeno do estranhamento, o filósofo húngaro nos diz o seguinte:

[...] deixaremos registrado desde o início que nós consideramos o estranhamento um fenômeno exclusivamente histórico-social, que se apresenta em determinados momentos do desenvolvimento existente e a partir desse momento assume na história formas sempre diferentes, cada vez mais claras. A sua constituição, portanto, nada tem a ver com uma condição humana natural e tampouco possui uma universalidade cósmica. (LUKÁCS, 1981, p. 559, tradução nossa<sup>32</sup>).

Portanto, para ambos os filósofos, o trabalho é a transformação teleologicamente orientada que o ser humano promove na natureza para que sua vontade/necessidade seja sanada. A transformação se principia nos atos primários do trabalho (teleologia) e acaba por se desenvolver num contexto histórico-social. Nesse processo, como já foi dito, podem ocorrer estranhamentos que acabam por dificultar a atividade laboral humana. A gênese do fenômeno do estranhamento está na face negativa do trabalho, quer dizer, na sua dimensão de criador de valor de troca. Não podemos esquecer, porém, que a presença dos estranhamentos seja motivo de estagnação; ao contrário, por ser uma condição superável, os seres humanos devem recorrer a alternativas que possam levá-los à conquista de suas teleologias.

---

<sup>32</sup> “[...] noteremo subito all'inizio che noi consideriamo l'estraniamento un fenomeno esclusivamente storico-sociale, che si presenta a determinate altezze dello sviluppo essente e da quel momento assume nella storia forme sempre differenti, sempre più chiare. La sua costituzione, dunque, non ha nulla da vedere con una generale condition humaine e tanto meno possiede una universalità cosmica.” (LUKÁCS, 1981, p. 559).

As alternativas, por sua vez, estão presentes em todo o processo de trabalho, podendo ser determinantes para o sucesso ou fracasso do ser humano em sua empreitada. Destarte, as escolhas feitas entre as tantas possibilidades existentes que o ser humano tem à sua disposição para a realização de seu ofício geram consequências que, por sua vez, abrirão novas possibilidades a serem escolhidas para a continuidade do processo. Por estar em constante mudança, o ser humano sempre acaba por se “renovar”, saindo de onde se encontra ao negar o seu ser para, posteriormente, alcançar um estágio superior de desenvolvimento. Nesse movimento dialético de transformação que resulta em um novo ser, verifica-se a presença de uma determinação reflexiva, ou seja, uma conexão recíproca entre teleologia e causalidade, importante contribuição do método dialético hegeliano, apesar do equívoco de Hegel sobre o seu aspecto fundante. Mesmo assim, Lukács (1979, p. 76) reconhece que as determinações reflexivas são “[...] a mais importante descoberta metodológica de Hegel.” No mesmo sentido, Nobre Lopes e Silva Filho (2018, p. 120) dizem que “[...] as determinações reflexivas, enquanto determinações da estrutura social, do sujeito e da dinâmica da realidade, representam ‘o coração da dialética’. Assim, se entendida corretamente, elas destroem qualquer concepção unilateral da realidade.” Entender de maneira adequada as determinações reflexivas consiste que a interpretação ontológica acerca deste conceito seja feita com base no trabalho enquanto germen fundador do ser social. Desse modo, analisando as categorias no contexto em que devem ser visualizadas, ou seja, no contexto da totalidade, é perceptível que, apesar de terem certa autonomia, elas mantêm uma relação recíproca entre si. Nesse sentido, Lukács mostra a interpretação de Marx acerca das determinações reflexivas e o seu verdadeiro lugar na *Ontologia do ser social*. Diz Lukács (1979, p. 108-109):

Se a teleologia fosse, segundo as palavras de Hegel, a “verdade” do mecanismo e do quimismo, voltaríamos a cair na velha metafísica. Ao contrário, quando sua teleologia é entendida como relação válida exclusivamente no quadro do ser social, único local a que pertence, então temos uma autêntica relação de determinações reflexivas, que forma a base ontológica do que Marx chama de intercâmbio orgânico entre sociedade e a natureza. Ainda que para o intelecto a causalidade e a teleologia possam aparecer como autônomas, diversas e até mesmo contrapostas, a relação reflexiva entre elas cria – no trabalho – processos indissolúveis nos quais a causalidade espontânea e a teleologia posta resultam dialeticamente articuladas. Já que o trabalho constitui o protótipo da práxis social, encontramos na concepção hegeliana da teleologia do trabalho, assim interpretada, uma determinação fundamental para a ontologia do ser social.

É importante destacarmos, com mais propriedade, a presença das determinações reflexivas na vida dos seres humanos, além de sua imprescindibilidade na constituição ontológica do ser social. Como mencionamos acima, quando falamos a respeito da confusão feita por Hegel sobre a categoria fundante do homem em sociedade, é indispensável frisarmos como isso foi deturpado pela colocação incorreta da teleologia no processo de trabalho. Não há dúvidas de que Hegel foi o primeiro a reconhecer o caráter teleológico do trabalho, contudo não atribuiu essa categoria como exclusiva do trabalho, ademais pôs a teleologia como categoria impulsionadora da história. Esse simples posicionamento da teleologia incorre na interpretação de que há um ser transcendental acima dos seres humanos que determina suas ações e controla os fenômenos sociais de um plano superior.

Por esse motivo, a busca pelo conhecimento para desvendar fenômenos e prever situações passíveis de acontecer foi tão importante para o desenvolvimento da humanidade. Foi dessa forma, investigando os fenômenos naturais e também os acontecimentos sociais, que o homem percebeu que é possível se desvencilhar de ideias finalísticas parciais, que o estado social atual ou é resultado de uma vontade divina, ou é consequência exclusiva da conjuntura econômica, ou tão somente obra do acaso... A realidade é que a sociedade como conhecemos hoje é fruto de múltiplas decisões alternativas tomadas por homens antes de nós. Pela complexidade e pela quantidade destas decisões, os rumos da humanidade ficam praticamente incontroláveis. Todas as escolhas realizadas retornam para o seio da sociedade, criando novas situações-problema que demandarão novas atitudes para resolvê-las. É nesse ciclo que a sociedade evolui e sempre se renova perante suas próprias predileções. Fica aqui estabelecida, de modo mais claro, a importância ontológica das determinações reflexivas<sup>33</sup> como componente vital para a constituição da vida social dos seres humanos, já que esta se caracteriza como movimento dialético entre as ações dos seres humanos e os efeitos que estas causam neles

---

<sup>33</sup> Apesar de citarmos a determinação reflexiva apenas como a relação recíproca entre teleologia e causalidade, ela não se resume à mútua interação entre estas duas categorias. Lukács (1979a), em *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*, continua a sua explanação sobre as determinações reflexivas. Nele o autor cita como determinação reflexiva, por exemplo, a análise feita entre o efeito quantitativo e o qualitativo. Ainda nesse sentido, Nobre Lopes e Silva Filho escreveram sobre a determinação reflexiva existente entre o ensino e a didática no artigo *Didática e ensino: uma determinação reflexiva como base ontológica nos cursos de licenciatura*, ao “[...] destacar que a dimensão ontológica da didática requer a consideração da sua natureza ética, pois, se o ensino só ocorre se houver aprendizagem, ele deve ser eticamente formativo.” (2018, p. 112).

próprios. Diante do que foi dito é possível perceber que a formação da superestrutura é, de certo modo, produto de um emaranhado destas relações dialéticas.

Lukács, reconhecendo o alcance da dialética hegeliana – falamos isso porque Hegel pôs o seu método em termos gnosiológicos em vez de ontológicos –, põe as determinações reflexivas como método para descrever a sociabilidade construída pelos seres humanos em suas ações. Sobre isso, confirma Lukács (1981, p. 230-231, tradução nossa<sup>34</sup>):

A reprodução física do homem enquanto ser vivo biológico é e permanece o fundamento ontológico de todo e qualquer ser social. Todavia, trata-se de um fundamento cujo modo de existência é sua transformação ininterrupta no social cada vez mais puro, ou seja, é, por um lado, criação de sistemas (complexos) de mediação, visando realizar essas mudanças e ancorá-las na realidade funcionando dinamicamente, e, por outro lado, retroação desse meio ambiente autocriado – criado pelo gênero humano – sobre o seu próprio criador, dessa vez, contudo – de modo diretamente ontológico –, como retroação que pode ser aplicada a cada homem singular que, a partir de sua própria atividade, é modificado pelos seus objetos, socializado em seu ser biológico.

Portanto, a sociabilidade é formada por ações práticas retroativas. A totalidade vivida pelos seres humanos não é senão o resultado das múltiplas interações entre os homens e os complexos sociais derivados do trabalho. Visto a importância da contribuição dos complexos sociais para a constituição da socialidade, é importante dizer que a educação, por ser parte integrante dos complexos sociais, tem uma parcela imprescindível para a formação da totalidade. Educação por si só é um complexo muito abrangente, pois temos ao menos duas perspectivas, a primeira é uma educação no sentido geral, ou seja, aquela que está presente no cotidiano, que é extraescolar, que não tem conteúdo estruturado. A segunda se refere a uma educação institucionalizada, que compreende um processo de ensino e de aprendizagem devidamente alinhado. Seguindo essa mesma lógica da educação em relação à totalidade dos complexos, é importante ressaltar que a atividade docente, por estar ligada primordialmente à educação, também segue esse

---

<sup>34</sup> “La riproduzione fisica dell'uomo in quanto essere biologico è e resta il fondamento ontologico di ogni essere sociale. Tuttavia è un fondamento il cui modo di esistenza è di trasformarsi in qualcosa di sociale a un grado sempre più elevato: cioè da una parte vengono creati sistemi di mediazione (complessi) per realizzare e ancorare nella realtà queste trasformazioni come fatti funzionanti dinamicamente, dall'altra questo ambiente autocreato – creato dalla specie umana – retroagisce sul proprio creatore, questa volta però si tratta di una retroazione che trasforma – in termini ontologici immediati – ogni singolo individuo, il quale a partire dalla propria attività viene mutato, viene socializzato, nel suo essere biologico dagli oggetti di questa.” (LUKÁCS, 1981, p. 230-231)

mesmo caminho de influências retroativas com a sociedade e com os demais complexos sociais. Assim, fica clara a mútua influência que há entre a atividade docente e a totalidade ao esclarecer o modo como atuam as determinações reflexivas no conjunto de ações do homem em sociedade, importando-nos agora mostrar como a determinação reflexiva do duplo aspecto do trabalho está presente na atividade docente.

O caminho de retorno, mostrar como as mudanças sociais influenciam a atividade docente, segue a mesma lógica do raciocínio utilizado na primeira parte de nossa explanação. Se formos pragmáticos em nossa análise, basta pensarmos em como o processo educativo evoluiu com o passar das décadas e lembrarmos que a edificação social é parte das múltiplas determinações advindas do processo de trabalho e de suas derivações. Se o trabalho se modificou/transformou historicamente, significa dizer que a educação também não permaneceu a mesma. E aqui não podemos nos esquecer do modelo econômico em que tudo isso se constrói. Não devemos ignorar o fato de que esta totalidade à qual tanto nos referimos também compreende o modelo econômico no qual estamos insertos. Desconsiderar este aspecto tão fundamental colocaria em sérios apuros o que estamos tentando demonstrar. Fazendo uma breve digressão sobre o que nós mesmos falamos neste capítulo, é importante repetir a ideia marxiana de que o modo como o homem desempenha seu trabalho é fator direto em como será sua sociabilidade, influenciando inclusive o modo como se dá sua educação, o que faz o retorno desse assunto ser de suma importância para a continuidade das discussões.

Como visto no primeiro tópico deste capítulo, a categoria trabalho no capitalismo possui um duplo aspecto, manifestando-se enquanto criador de valor de uso e enquanto criador de valor de troca. O retorno dessa informação – aliada à questão discutida por nós no segundo tópico de que o professor, independentemente do modo como desempenhe sua atividade, é visto como um trabalhador na ótica marxiana – permite-nos dizer que, ao exercer sua profissão no capitalismo, a polaridade do trabalho também se manifesta. Em outras palavras, o trabalho do professor no capitalismo apresenta essa mesma duplicidade: enquanto criador de valor de uso e enquanto criador de valor de troca. Relembrado esse ponto de nossa análise e sabendo o mecanismo de atuação das determinações reflexivas na construção da socialidade, vale dizer que sua influência se dá concomitantemente nas duas dimensões.

Examinando inicialmente a face negativa do trabalho docente, ou seja, enquanto criador de valor de troca, e nos remetendo principalmente ao professor universitário, é possível listar uma série de atividades que estão para além do âmbito do processo de ensino-aprendizagem e que são desempenhadas por esses trabalhadores. Se pensarmos nas atividades administrativas, temos os cargos de direção, vice-direção, coordenação, vice-coordenação, chefe de departamento e suplência. Se pensarmos nas exigências produtivistas às quais os professores têm de se submeter sob pena de não progredir em suas carreiras, há, de certo modo, uma obrigatoriedade de produção mínima de artigos científicos publicados em revistas, livros (a depender da área), orientações na graduação e na pós-graduação, participação em bancas de TCC, qualificação, mestrado e doutorado, bem como em bancas de concurso público para novos professores. Juntamente com isso, há ainda as tarefas comuns, que consistem em atuar no tripé ensino, pesquisa e extensão. Tratando especificamente de ensino, é natural que o professor planeje e ministre suas aulas, elabore provas e trabalhos e os corrija, participe de eventos científicos com o propósito de estar em constante aperfeiçoamento e estudo, buscando promover aos alunos um ensino de excelência. Podíamos aqui listar ainda mais atividades que são realizadas pelos docentes; contudo, o que desejamos enfatizar é exatamente o excesso de atribuições que há em seu cargo e que estão para além da docência. Ora, se o objetivo dos professores deveria se resumir à sua atividade de ensino ao mesmo tempo que busca o melhor aprendizado dos alunos, tudo o que passa desse limite de atividades implicaria a produção de trabalho não pago. Desta maneira, o professor acumula um quantitativo exacerbado de atividades que, naturalmente, demandam tempo para que sejam executadas devidamente e ainda não recebem por tê-las sob sua responsabilidade. Aqui reside um perigo para este profissional que já foi relatado por nós no primeiro tópico deste capítulo, o fenômeno histórico-social do estranhamento. Estando o professor estranhado no exercício de sua atividade vital, é muito provável que o trabalho docente por ele exercido seja afetado por tantos efeitos negativos que recaem sobre esse indivíduo.

Todavia, o trabalho não é apenas constituído de face negativa, visto que o trabalho no capitalismo possui duplo aspecto e, como vimos, com o trabalho do professor não é diferente. É exatamente por isso que, mesmo diante de tantas adversidades, devemos falar do lado positivo desta atividade. Sendo o estranhamento definido como os bloqueios à plena explicitação do gênero humano,

e este é representado pela dimensão negativa do trabalho no capitalismo, o lado positivo representa a inexistência desses bloqueios, permitindo que o homem execute sua atividade laboral sem ser vítima das mazelas do capital. Se formos realistas com as condições em que o professor busca a concretude de suas atividades, devemos nos remeter, com certa frequência, aos dispositivos que obscurecem sua tarefa.

Ao estudar um determinado assunto com o fim de ministrar aulas, o professor o faz de modo teleologicamente orientado, pois sabe que o conhecimento deve chegar aos ouvidos de seus alunos de modo inteligível. Essa missão, que já é das mais complexas – pois é necessário vislumbrar o que está na mente dos discentes, entender como eles percebem o assunto que está sendo abordado, fazer uma série de relações cotidianas, sociais, tecnológicas... para que o conteúdo faça sentido, e os alunos tenham onde depositar sobre bases firmes o que foi relatado –, deve ser agregada com a atuação em sala, com uma exposição que obedeça a uma ordem lógica. Ao conseguir isso, parte da tarefa do professor é atingida com sucesso. No entanto, parte do seu êxito se deve ao aprendizado<sup>35</sup> dos estudantes. Essa talvez seja a parte mais complexa do processo, mas, quando atingida, oferece ao professor mais que a sensação de dever cumprido, ao mesmo tempo que conquista o alcance da teleologia de sua atividade vital. Entretanto, como sabemos, muitos são os imbróglios que surgem no trabalho docente, tendo o professor que estar preparado para contorná-los sempre que possível. O que devemos observar é que, muitas vezes, as manobras que o professor faz para superar determinados obstáculos e estranhamentos terminam por gerar outros bloqueios. A título de exemplo, isso acontece quando, na falta de materiais consumíveis básicos ou de manutenções diversas em laboratórios, o docente tira de seu próprio salário para

---

<sup>35</sup> Afirmamos isso ao tomar como base Libâneo (1990, p. 88-89) quando o mesmo define trabalho docente como sendo [...] a atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo. Esta concepção de aprendizagem escolar difere daquela na qual o ensino é uma atividade unidirecional do professor, transferindo conhecimentos para a cabeça do aluno, isto é, aluno como objeto da prática docente. Também difere de outra concepção segundo a qual o ensino consiste apenas na organização das experiências do aluno, com base nas suas necessidades e interesses imediatos e não na transmissão de conhecimentos sistematizados. A atividade do aluno consiste no enfrentamento da matéria por suas próprias forças cognoscitivas, porém dirigida e orientada de fora pelo professor. A inter-relação entre os dois momentos do processo de ensino – transmissão e assimilação ativa – supõe a confrontação entre os conteúdos sistematizados (trazidos pelo professor) e pela experiência sociocultural concreta dos alunos, isto é, a experiência que trazem do seu meio social, os conhecimentos que já dominam, as motivações e expectativas, a percepção que eles têm da matéria de ensino.

consertar equipamentos, comprar papel sulfite, tinta para impressoras etc. O professor tem esse tipo de atitude porque sabe da imprescindibilidade da educação para o progresso humanossocial. Não obstante, à medida que age dessa maneira, estranha-se de seu papel enquanto educador, mesmo que, muitas vezes, não perceba que isto está acontecendo. Primeiramente, é importante evidenciar mais uma vez que o fato de o trabalho docente estar sendo realizado no capitalismo, sob o domínio e controle de um capitalista ou do Estado, já se configura a existência de estranhamento. No caso específico, não estamos nos referindo à simples exploração do capitalista/Estado sobre o trabalho do professor, mas ao fato que está para além deste, qual seja, o de que muitos professores ainda dispõem dos próprios proventos para concluir seu trabalho com primazia. Assim, chegamos à importante conclusão de que, mesmo se a totalidade for harmônica, teremos estranhamentos por conta da exploração capitalista e que estes estranhamentos se intensificam a ponto de termos uma luta inglória por parte dos explorados, nesse caso os professores, visto que seus estranhamentos não cessam ou diminuem quando agem para impedir que os problemas estatais atinjam a qualidade do seu trabalho.

Isso nos faz refletir sobre qual o papel do professor na sociedade, bem como qual(is) atividade(s) ele deve desempenhar de modo que não produza ainda mais estranhamentos em sua vida profissional e que, de certo modo, estes atinjam sua vida pessoal com suas atitudes que têm como finalidade a proteção do ensino e da qualidade da aprendizagem dos discente. Para tanto, é necessário discutir elementos mais fundamentais acerca da história da educação superior no Brasil, o que dizem as LDBs sobre as teleologias do trabalho docente do professor universitário e assim buscar entender quais as obrigações do professor na sua área de atuação, discutir se essas obrigações extrapolam o que é relevante para o processo de ensino e de aprendizagem e, claro, buscar entender a possível origem de diversos problemas que possam ter contribuído para que os professores universitários tenham cada vez mais dificuldades na prática da docência. Ao buscar estas respostas, ficaremos mais próximos de compreender o que faz essa profissão ser tão difícil, precarizada e, muitas vezes, até punitiva para aqueles que a praticam. Contudo, não devemos esquecer que muitas também são as satisfações e oportunidades encontradas nessa jornada. A docência universitária, ao contrário da escolar de ensino infantil, fundamental, médio e técnico, permite ao professor ter atividades paralelas àquelas de sala de aula. A vivência do ensino aliado à pesquisa

e à extensão é uma oportunidade não alcançada facilmente pelos professores que estão fora do ensino universitário. A importância dessas experiências promove um processo de ensino e aprendizagem de maior qualidade, constituindo um privilégio para aqueles que têm a chance de praticá-las.

### **3 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: DESTACANDO A TELEOLOGIA DA ATIVIDADE DOCENTE UNIVERSITÁRIA**

Após discutirmos sobre a categoria trabalho e suas relações e termos levado os conceitos para a atividade docente, de modo a comprovar que, de acordo com a teoria marxiano-lukacsiana, o professor trabalha, além de demonstrar as determinações reflexivas como elemento constitutivo do trabalho docente, chega o momento de adentrarmos os aspectos históricos da educação no que toca ao ensino superior.

Discutir sobre esses aspectos nos levou a refletir sobre a demora na construção de instituições de ensino superior e de universidades no Brasil. Diversas leis e decretos nos permitiram fazer uma análise em ordem cronológica sobre esse tema. Com isso, percebemos as mudanças que as leis, em seus diferentes períodos históricos, realizavam no ensino superior brasileiro. Feito esse perfil, aprofundamos nosso assunto agora com a intenção de direcionar nossas discussões para a figura do professor. Logo, conhecer a teleologia do trabalho docente universitário de acordo com as LDBs passou a ser o nosso alvo.

Finalizamos este capítulo falando sobre o trabalho como princípio educativo, afinal, com tantas mudanças, as adaptações dos professores frente aos acontecimentos foram e são inevitáveis. Esse tema é tratado no mote em que a pesquisa se ampara, as determinações reflexivas, o que nos possibilita fechar esse ciclo teórico.

#### **3.1 Perfil histórico do ensino superior no Brasil**

Segundo Griffiths e Buttery (2018), em matéria escrita no portal da *BBC Travel*, a história do ensino superior no mundo já completa 1.159 anos com a Universidade de Al Quaraouiyine<sup>36</sup>, tendo esta sido fundada por Fatima Al-Fihri, na cidade marroquina de Fez, no ano de 859. Após isso, outras instituições de ensino superior surgiram no mundo oferecendo uma educação mais especializada, como a Universidade de Bolonha (1088), a Universidade de Oxford (1096), a Universidade

---

<sup>36</sup> Ao contrário do que se pensa, não foi a Universidade de Bolonha a primeira instituição de ensino superior fundada no mundo, mas a primeira instituição de ensino superior europeia. Esta veio a ser inaugurada 229 anos mais tarde, no ano de 1088.

de Salamanca (1134), a Universidade de Cambridge (1209) – todas essas na Europa –, entre outras. Nas Américas, a primeira universidade foi a Universidade Nacional de San Marcos (1551), localizada no Peru. O fato é que foi apenas no início do século XIX que tivemos a criação das primeiras escolas que ofereciam uma formação de ensino de cunho especializado no Brasil. Segundo Martins (2002, p. 4),

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar<sup>37</sup> (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ).

Seria injusto dizermos que há uma defasagem de aproximadamente mil anos entre a criação da primeira universidade do mundo e a primeira instituição de ensino superior criada no Brasil, isso porque os portugueses ainda não haviam ancorado por aqui, e os índios, genuínos moradores da terra, não haviam produzido tanto quanto os europeus. Contudo, houve uma demora bastante significativa que não pode ser ignorada, aproximadamente 308 anos, desde a chegada dos portugueses em 1500 para que fosse fundada uma escola de ensino superior nas terras do “Novo Mundo”. O que foi dito neste parágrafo sobre a criação da primeira universidade do mundo, sobre a primeira universidade da Europa, a primeira universidade das Américas e a primeira instituição de ensino superior do Brasil não deve soar estranho, isto porque o Brasil ainda esperou alguns anos para que a sua primeira universidade, de fato, fosse criada. Diante disso, algumas perguntas devem ser respondidas antes de entrarmos no assunto da educação superior propriamente dita, isso porque é imprescindível entender como as mudanças aconteceram, os motivos para tais mudanças e, obviamente, sua influência no que viria a ser a educação superior no país. Logo, é importante fazermos algumas indagações: como essa construção pedagógica realmente aconteceu? Quais foram as perspectivas responsáveis por fluir novas ideias e ideais para o setor educacional? Elas foram influentes no modelo de educação superior da época? Para responder essas perguntas, retornaremos ao período do iluminismo português para entender como se deu a formação da educação no período pré e pós-Marquês de Pombal.

---

<sup>37</sup> Aqui é importante ressaltar que a Academia Real Militar não foi antecessora apenas da Escola Nacional de Engenharia da UFRJ. Segundo Castelliano de Lucena (2005), suas divisões, ao longo dos anos, associada às leis da época, deram também origem, por exemplo, à Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e à Escola Politécnica.

Marquês de Pombal, ao contrário do que possa sugerir o título, não era oriundo de família rica, apesar de ter origem nobre. Ele nasceu Sebastião José de Carvalho e Melo no ano de 1699 e, antes de atingir este título, tornou-se o Conde de Oeiras. A nobreza já era algo existente em sua vida antes mesmo dos títulos de conde e, posteriormente, de marquês; contudo, a família de Sebastião José de Carvalho e Melo não tinha posses ao nível da burguesia da época, como mesmo afirma Saviani (2013, p. 80), ao dizer que “sua família, embora de origem nobre, não era rica. Já que se dedicava à magistratura, pode-se falar em uma nobreza togada. [...] Carvalho e Melo estava situado, assim, entre a nobreza e a burguesia.” Portanto, sua carreira se deu por meio de ascensões diplomáticas e políticas, tendo sido esta última a que causou maiores mudanças em sua vida.

Diversas eram as preocupações do Marquês de Pombal, mas suas propostas de medidas nas mais diversas áreas da administração do país tinham em comum o progresso, pois este é fortemente presente nos princípios básicos do Estado: “[...] o desenvolvimento da cultura geral, o incremento das indústrias, o progresso das artes, o progresso das letras, o progresso científico, a vitalidade do comércio interno, a riqueza do comércio externo, a paz política, a elevação do nível de riqueza e bem-estar” (SCHWARCZ, 2002, p. 96 *apud* SAVIANI, 2013, p. 81).

Essa busca pelo progresso vislumbrada por Pombal surgiu por ter visto o crescimento e o domínio econômico de outros países europeus, principalmente a Inglaterra, fazendo-o perceber que havia a necessidade de reformas em Portugal. Na área da educação, ponto que nos interessa para esta tese, Pombal tomou diversas decisões que acabaram por modificar o ensino nos chamados estudos menores, que, segundo Saviani (2013, p. 82), “[...] correspondem ao ensino primário e secundário [...]”, e nos estudos maiores, que, de acordo com Saviani (2013, p. 90), eram efetivados na Universidade de Coimbra, em Portugal, e nas escolas de primeiras letras – nelas os alunos teriam acesso ao mais básico do conhecimento, que consistia em ler, escrever, contar, latim, grego, retórica e filosofia.

A principal crítica do Marquês de Pombal esteve concentrada no péssimo modo que os jesuítas administraram a educação até então, pois estes se utilizavam de metodologias que não promoviam o efetivo aprendizado, se prendiam às minúcias que não agregariam nada aos alunos, e, além disso, os alunos, mesmo após muito tempo de estudo, não conseguiam dominar os idiomas no que diz respeito à leitura, escrita e fala. Aqui é importante ressaltar que as críticas ao

sistema de ensino português se estendiam às suas colônias. Logo, Moçambique, Angola, Macau, Brasil etc. estavam incluídos nas melhorias que seriam realizadas. As providências adotadas foram a expulsão dos jesuítas, a instrumentalização da Inquisição pelo Estado e o vínculo da Igreja ao Estado para torná-la independente de Roma. Deste modo, Pombal conseguia atingir o progresso científico que desejava, já que o ensino não estava mais excessivamente pautado na religiosidade, ao mesmo tempo que não feria a fé das pessoas e a autoridade da igreja.

Contudo, mesmo com essas medidas, ainda havia uma imensa desproporcionalidade entre a distribuição das aulas que seriam ministradas tanto em Portugal quanto nas diversas colônias, assim como a quantidade de mestres. Para o Brasil foram destinados apenas 43 mestres. No tocante às aulas, Saviani (2013, p. 97) mostra a distribuição numérica dessa divisão:

Para o reino, isto é, para Portugal, previam-se 440 aulas de ler, escrever e contar, 205 de latim, 31 de grego, 39 de retórica e 28 de filosofia racional e moral; para o Ultramar, compreendendo o Brasil, Cabo Verde, Ilha do Príncipe, Angola, Moçambique, Goa e Macau, dispunham-se de 24 aulas de ler, escrever e contar, 21 de latim, quatro de grego, sete de retórica e quatro de filosofia racional e moral; para as Ilhas, abrangendo Ilhas Terceiras, da Madeira e de São Miguel, 15 aulas de ler, escrever e contar, dez de latim, três de grego, três de retórica e três de filosofia racional e moral.

O descaso para com a educação no Brasil e nas demais colônias portuguesas é algo que continuou mesmo após as mudanças propostas pelo Marquês de Pombal. Apesar da ínfima quantidade de professores e a quantidade bastante reduzida de aulas ofertadas na colônia, é importante dizer que Pombal modificou o cenário positivamente em relação ao que estava sendo anteriormente realizado. Isso é notável se compararmos o tipo de instrução oferecido antes e após as reformas pombalinas. No cenário anterior, a administração educacional foi feita pelos jesuítas, e, sob sua regência, os rumos do ensino perderam o sentido, pois não estavam alinhados aos interesses do governo português. O ensino oferecido pelos jesuítas sofreu duras críticas por parte do novo governo pelo fato de que os alunos não apresentavam um aprendizado efetivo mesmo após muitos anos de estudo. Isso foi constatado após o Rei Dom José I salientar juridicamente (Alvará de 28 de junho de 1759)

[...] a importância da cultura das ciências e destacando o cuidado a elas dispensado pelos seus predecessores ao animar os estudos públicos. Em seguida, é feita uma crítica incisiva ao estado lastimável em que se

encontra o “estudo das letras humanas’ por obra dos jesuítas, cujo método é taxado de escuro e fastidioso”; pois, “oito, nove e mais anos” perdidos nas “miudezas da gramática” e “destituídos das verdadeiras noções das línguas latina e grega”, não era possível falar e escrever nessas línguas “com a mesma facilidade e pureza que se têm feito familiares a todas as outras nações da Europa que aboliram aquele pernicioso método”. [...]. E ordena “que no ensino das classes e no estudo das letras humanas haja uma real reforma” em Portugal e em todos os seus domínios. (SAVIANI, 2013, p. 83).

Fica evidente, mesmo com o pequeno fragmento acima, que a intenção das reformas visava à melhoria do setor educacional como um todo, o que não nos dá alternativa diferente senão reconhecer que as mudanças realizadas tiveram intenções positivas. Contudo, vimos também que a insuficiência de mestres e a desproporcionalidade da quantidade de aulas distribuídas em Portugal e em suas colônias revelam-nos a falta de compromisso com o real progresso que era vislumbrado pelo próprio Pombal, fazendo-o cair em contradição. Diante dessas ações e por outros motivos diversos, os jesuítas foram expulsos do Brasil, o que ocasionou uma real estagnação no sistema de ensino do país, pois houve um grande intervalo entre a expulsão dos jesuítas do Brasil e o controle pedagógico da educação no país. A esse respeito Seco e do Amaral (SD, p. 6) dizem que

É importante destacar que a reforma pombalina no Brasil não foi implementada no mesmo momento e da mesma forma que em Portugal. Foi de quase trinta anos o tempo de que o Estado português necessitou para assumir o controle pedagógico da educação a ser oferecida em terras brasileiras; da completa expulsão dos jesuítas e do desmantelamento sistemático de seu aparelho educacional, dos métodos aos materiais didáticos, até a nomeação de um Diretor-Geral dos Estudos que deveria, em nome do Rei, nomear professores e fiscalizar sua ação na colônia.

Nessa situação percebemos o fracasso que foi a reforma da educação promovida por Pombal, visto que não houve um planejamento devido para a transição entre o ensino jesuítico e aquele novo modelo que tinha como grande objetivo o progresso por meio do avanço científico e tecnológico. Sobre este último ponto, questionamos até que momento as reformas pombalinas tinham esse aspecto como foco principal em sua empreitada.

Sabemos, e na época não era diferente, que o berço do conhecimento, o local que simboliza o desenvolvimento intelectual e que se concentra em pesquisas para promoção de avanços é a universidade. Além disso, vimos, na citação anterior, que não houve transição entre o ensino jesuítico e as novas normas de ensino do governo português. Pelo contrário, foram aproximadamente 30 anos de total descaso até que as rédeas da educação fossem tomadas novamente. Soma-se a

isso o fato de não haver instituições de ensino superior que dessem prosseguimento aos estudos e pesquisas científicas de nível mais elevado e que visassem ao progresso do país. Infelizmente estes fatos desembocaram num atraso ainda maior para o sistema educacional, estagnando o ensino básico e tornando ainda mais distante a implantação do ensino superior.

Entretanto, mesmo com todos os contratempos gerados pela falta de programação na transição supracitada, a instauração do ensino superior no Brasil finalmente começou a se concretizar. Foi no ano de 1808, com a chegada da família real ao Brasil, sob o comando do então príncipe regente D. João VI, que se tornou rei apenas em 1816, que o Brasil inaugurou sua primeira instituição de nível superior, como vimos no início deste tópico.

Para que fosse fundada uma universidade, o Brasil teve que esperar até o início do século XX, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro. Todavia, antes de adentrarmos o mundo universitário, devemos mostrar quando começaram a ser adotados e quais critérios faziam uma instituição de nível superior alcançar o *status* de universidade naquela época.

Em 5 de abril de 1911 foi publicado o Decreto n.º 8.659, também conhecido como Reforma Rivadávia da Cunha Correa, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental. Nela, a redação do artigo 5.<sup>o38</sup> tratava da independência da autorização do Governo Federal para a criação das instituições de ensino superior. Deste modo, com o aval legal do governo, foram criadas as primeiras universidades, primeiro no Paraná e depois em Minas Gerais. Contudo, este decreto não ficou em vigência por muito tempo. Um ponto negativo de caráter vexatório que manchou o ensino brasileiro se deu nas brechas deixadas abertas pela aprovação do referido decreto. Tirar do Estado o poder de fiscalizar o ensino, transferindo-o para as próprias instituições, num contexto de apoio ao liberalismo, transformou literalmente o ensino superior em comércio. Em conformidade com Almeida Júnior (1953, p. 77),

Ao assumir o govêrno da República, havia o Marechal Hermes da Fonseca dito horrores do ensino superior: "o mercantilismo chegou ao auge"; "as escolas superiores são tomadas de assalto por uma multidão de incapazes"; desceu o ensino a tal descrédito que, "ou se faz a sua reforma radical, ou

---

<sup>38</sup> "Art. 5º O Conselho Superior do Ensino, creado pela presente lei, substituirá a funcção fiscal do Estado; estabelecerá as ligações necessarias e imprescindiveis no regimen de transição que vae da officialização completa do ensino, ora vigente, á sua total independencia futura, entre a União e os estabelecimentos de ensino." (BRASIL, 1911).

preferível será aboli-lo de uma vez". Aparece daí a Reforma Rivadavia. [...]. Não se fiscalizam as escolas; não há exames oficiais; entra em eclipse a prova de capacidade para o exercício profissional. Ensina quem quiser, onde quiser, como quiser. Suprimam-se os diplomas, - "miragem perturbadora da burguezia fátua". Conceda-se autonomia ampla; - administrativa e didática, - aos institutos oficiais. Durou pouco a experiência, - um quadriênio apenas. Mas êsse breve período bastou para evidenciar que, em lugar de curar os males denunciados pelo Presidente da República, a audaciosa inovação do seu Ministro da Justiça os agravara. [...]. Improvisaram-se Universidades; brotaram escolas superiores como cogumelos; proliferou o ensino universitário por correspondência; fez-se dos títulos acadêmicos (que continuavam a valer, a despeito da lei) objeto do mais vergonhoso comércio; tanto que "diplomas de médicos, advogados ou engenheiros, diplomas de 60\$000, como vieram a ser conhecidos (porque era êsse, realmente, o seu preço) - inundaram durante dois ou três decênios o mercado profissional do País e das Repúblicas sul-americanas.

Diante do fracasso evidente da Reforma Rivadavia, foi sancionado, no ano de 1915, o Decreto n.º 11.530, que trata da reorganização do ensino secundário e superior. Nesse decreto, ficou definido, mais precisamente no artigo 25<sup>39</sup>, que as escolas superiores seriam abertas somente em cidades com mais de 100.000 habitantes. Deste modo, todas aquelas que se localizavam em cidades que não atingiam este índice populacional não estavam mais reconhecidas pelo Governo Federal. Assim, cinco anos após a publicação deste novo decreto, no ano de 1920, por meio do Decreto n.º 14.343, de 7 de setembro do mesmo ano – que institui a Universidade do Rio de Janeiro –, foi fundada a primeira universidade autorizada pelo Governo Federal.

Já no artigo 1.<sup>o</sup><sup>40</sup> deste Decreto, fica clara a formação da Universidade do Rio de Janeiro. Diz o referido artigo que o que originou tal universidade foi a junção, o agrupamento de escolas superiores já existentes, em nada sendo modificada a sua filosofia de ensino e a sua administração.

Explicitar que esta foi a primeira universidade do Brasil por determinação do Governo Federal é algo relevante, pois, antes dela, outras universidades já estavam em funcionamento; entretanto, com a publicação do Decreto n.º 11.530, as universidades da época perderam este *status*. Por conta disso, tais instituições não foram mais oficialmente reconhecidas como universidades.

<sup>39</sup> "Art. 25. Não será equiparada ás officiaes academia que funcione em cidade de menos de cem mil habitantes, salvo si esta for capital de Estado de mais de um milhão de habitantes e o instituto fôr fortemente subvencionado pelo governo regional." (BRASIL, 1915)

<sup>40</sup> "Ficam reunidas, em «Universidade do Rio de Janeiro», a Escola Polytechica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, dispensada esta da fiscalização." (BRASIL, 1920).

Apesar de nós termos discutido tanto para chegar à primeira universidade oficialmente reconhecida pelo Governo Federal, este imbróglio ainda não chegou ao fim, isso porque houve diversos decretos sobre a criação de universidades e sobre como estas seriam. Com o Governo Provisório que se iniciou em 1930, após a deposição do então Presidente Washington Luís, foi criado, no início de 1931, o Ministério da Educação e Saúde Pública, sob a gestão de Francisco Campos.

Francisco Campos, integrante do Movimento da Escola Nova, foi o ministro do Governo Provisório. Saviani (2013, p. 195-196) diz que Francisco Campos, na qualidade de ministro, já no primeiro semestre de 1931,

[...] baixou um conjunto de sete decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos:

- Decreto Nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação;
- Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras;
- Decreto Nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que estruturou o ensino secundário;
- Decreto Nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;
- Decreto Nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial;
- Decreto Nº 21.241, de 14 de abril de 1932, consolidando as disposições sobre a estruturação do ensino secundário.

É indubitável que, diante deste conjunto de decretos, houve mudanças no cenário da educação brasileira, apesar de estes não serem totalmente positivos. Até este momento, o sistema educacional não tinha uma estrutura definida em nenhum de seus níveis, o que mostra que estes decretos foram importantes para um passo inicial na organização do ensino no país. Apesar disso, não podemos deixar de fazer uma ressalva quanto a estes decretos. Eles, em qualquer momento, não se referiram ao ensino infantil e ao ensino fundamental, como conhecemos hoje, o que mostra uma grande fenda que não foi vislumbrada. Poderíamos continuar nossas críticas sobre os demais decretos – como o retorno da obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas –, contudo devemos manter nossa objetividade e tratar do assunto que se refere ao tema desta tese. Assim, concentrar-nos-emos momentaneamente no Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, já que nele está disposto o Estatuto das Universidades Brasileiras, pois foi sob este decreto que as

universidades brasileiras tiveram seu estatuto estabelecido até o ano de 1991, quando este foi revogado pelo Decreto n.º 99.999.

Já no Título I, que está compreendido do artigo 1.º ao 4.º, observamos os Fins do Ensino Universitário no Brasil. Diz a integralidade do Título I:

Art. 1º O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nivel da cultura geral, estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo tecnico e científico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Art. 2º A organização das universidades brasileiras attenderá primordialmente, ao criterio dos reclamos e necessidades do paiz e, assim, será orientada pelos factores nacionaes de ordem psychica, social e economica e por quaesquer outras circunstancias que possam interferir na realização dos altos designios universitários.

Art. 3º O regimen universitario no Brasil obedecerá aos preceitos geraes instituidos no presente decreto, podendo, entretanto, admittir variantes regionaes no que respeita á administração e aos modelos didacticos.

Art. 4º As universidades brasileiras desenvolverão acção conjuncta em beneficio da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercambio com as universidades estrangeiras. (BRASIL, 1931).

Diante da citação acima, podemos tecer algumas críticas negativas a respeito de como estes artigos orientam os propósitos do ensino universitário a um fim que não condiz com o histórico de formação de profissionais no país, pois aquilo que está como objetivo do ensino universitário não está ao alcance de sua concretização. O problema que se ancora ao artigo 1.º está no fato de que o estímulo à investigação científica não era uma das preocupações na época – e mesmo depois deste decreto ainda se observa seu esquecimento. É preciso ter em mente que culturalmente o ensino superior/universitário ofertado no Brasil não foi direcionado ao desenvolvimento de pesquisa, mas sim à formação profissional. Apesar de ter como finalidade do ensino universitário o estímulo à investigação científica, o tema da pesquisa pouco aparece no decreto, senão em poucos pontos isolados.

Outro ponto que vale destacar é que a ideia de internacionalização e o vislumbre de que os resultados do ensino universitário estão diretamente ligados ao crescimento do país apenas parecem ser positivos para àquele momento, isso porque essas ideias não estavam em consonância com os ideais da educação que era disponibilizada. Percebemos isso porque a maior parte dos cursos oferecidos estava ligada às profissões liberais, área essa que na época tinha como finalidade a

formação de profissionais para o mercado de trabalho. A prova disso está no texto do artigo 5.º, mais especificamente o que está disposto no primeiro inciso desta lei:

Art. 5º A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências:

I - *congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras;*

II - dispôr de capacidade didactica, ahi comprehendidos professores, laboratorios e demais condições necessarias ao ensino efficiente;

III - dispôr de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiencia da actividade universitaria:

IV - submeter-se às normas geraes instituidas neste Estatuto. (BRASIL, 1931, grifo nosso).

Destarte, vemos a incoerência na estrutura do que seria uma universidade<sup>41</sup>. A etimologia da palavra universidade mostra que sua origem vem do latim *universitas* e tem como significado a universalidade, a totalidade; logo, a estrutura destas instituições de ensino deveria contemplar todas as áreas do conhecimento com a mesma importância. Assim, dar a opção de preterir determinada área de estudo é o mesmo que ceifar a oportunidade de oferta de uma educação no seu sentido mais total, o que descaracteriza a instituição enquanto universidade. Isso, diante de um sistema de ensino que visa à formação para profissões liberais, só reforça o esquecimento das áreas relacionadas às ciências humanas. Mesmo assim, dentro do que este decreto determina, as universidades fundadas até então não perderam seu *status*, apesar de terem sido, como já dito acima, a mera união de escolas superiores antes independentes.

Contudo, não foram todas as universidades que tiveram essa conduta de ter como pilar de ensino as tão tradicionais faculdades de Direito, Engenharia e Medicina. Em 1934, contrariando o que acontecia no país, foi fundada a Universidade de São Paulo, que, apesar de também ser a união de algumas escolas, trazia, em sua estrutura de cursos, uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

A Universidade de São Paulo foi criada segundo as normas do decreto e apresentava a novidade de ter uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, segundo Fernando Azevedo, passou a ser a medula do sistema, tendo por objetivo a formação de professores para o magistério secundário

---

<sup>41</sup> As diferenças e os tipos de Instituições de Ensino Superior (IES) estão descritos na Seção II, intitulada Das Organizações Acadêmicas, do Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, mais especificamente descritos nos artigos 15, 16 e 17.

e a realização de altos estudos desinteressados e a pesquisa. (ROMANELLI, 2017, p. 134).

A partir deste período, há um forte crescimento da quantidade de universidades federais. Segundo Luciane Stallivieri (2007, p. 4), “no período de trinta anos, compreendido entre 1930 (revolução industrial) e 1964 (governo militar assume o poder), foram criadas mais de 20 universidades federais no Brasil.” Nesse mesmo período, foram criadas algumas fundações e institutos em âmbito nacional que tinham como parte de suas atribuições o financiamento de pesquisas nas universidades e de estudos no setor educacional, entre eles podemos citar o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), fundado em 13 de janeiro de 1937 pela Lei n.º 378; o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), fundado em 15 de janeiro de 1951 pela Lei n.º 1.310; e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criada em 11 de julho de 1951 pelo Decreto n.º 29.741. Outras instituições, fundações e empresas públicas foram criadas após esse intervalo de tempo, mais precisamente no período militar. A exemplo disso, temos o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), criado em 25 de fevereiro de 1967 pelo Decreto-Lei n.º 200; a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), criada em 24 de julho de 1967 pelo Decreto n.º 61.056; e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), criada em 26 de abril de 1973 pela Lei n.º 5.851.

O que percebemos é que, apesar de a Lei n.º 19.851 de 1931 já dar importância à pesquisa científica, colocando-a como elemento de destaque no desenvolvimento universitário, as empresas públicas e fundações de apoio à educação mais importantes só começaram a ser instituídas pelo governo alguns anos depois.

Em meio às mudanças no cenário educacional universitário, os militares assumiram o poder, dando continuidade à implementação de novas instituições que dariam, ou deveriam dar, suporte simultaneamente à educação básica e universitária, bem como também, especificamente, à educação universitária. Sobre esse último ponto, houve uma das mais importantes reformas universitárias da história da educação. Foi em 1968, ainda no primeiro ano de governo do Presidente Costa e Silva – segundo presidente do período militar –, que foi aprovada a Lei n.º 5.540, de 28 de dezembro de 1968, mais conhecida como Reforma Universitária de 1968.

A ementa da referida lei – “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” (BRASIL, 1968) – provoca boas expectativas, pois, após tantos problemas na articulação de um sistema educacional conciso, após o ultraje que foi a possibilidade (possibilidade essa que virou realidade) de comercialização de diplomas de ensino superior, após a persistência com o padrão de que a universidade deveria ser composta necessariamente por determinados cursos superiores, quais sejam, Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito e Escola de Engenharia, uma mudança nesse cenário era bem-vinda. Mas o que se consolidou na prática não estava em consonância com aquilo que estava descrito na lei.

O conteúdo que a Reforma Universitária de 1968 trazia não era por si só um problema para as universidades. Para um período que ainda causa tanta divergência de opiniões é interessante avaliar a redação dos artigos 1.º, 2.º e 3.º da Lei n.º 5.540/68. Os referidos artigos dizem o seguinte:

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos. (BRASIL, 1968).

As universidades teriam total controle sobre todos os seus movimentos, seja pelos conteúdos ministrados, pelas pesquisas realizadas, seja pelo modo que iriam gerir suas atividades, pela maneira como as instituições deveriam aplicar suas finanças em sua estrutura. Além disso, as universidades tinham a liberdade de elaborar seu próprio estatuto/regimento, fundamentais para normatizar as ações na comunidade acadêmica. Outros pontos positivos também são importantes de ser citados, tal como a extinção de cátedras. Então qual foi o problema que essa reforma trazia?<sup>42</sup>

Nesse mesmo período, foram criados os departamentos nas universidades. Pelo que conhecemos hoje, os departamentos têm papel importante na estrutura organizacional dos cursos, como mesmo diz a alínea b do artigo 11 da

---

<sup>42</sup> É importante ressaltar que uma reforma universitária já era discutida desde 1961. Coincidência ou não, este é o ano da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 4.024/61. Embora sendo uma lei que devesse trazer em seu seio regulamentos sobre a organização universitária, nela havia poucos elementos que favorecessem uma real autonomia das instituições.

referida lei: “as universidades organizar-se-ão com as seguintes características: estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas.” Contudo, a função dos departamentos não acabava por aí. Na prática a departamentalização dos cursos tinha como função facilitar a monitoração das atividades universitárias no que diz respeito às ações de professores, alunos e setor administrativo. Apesar de haver tensões devido à constante vigilância dentro do ambiente de trabalho, o problema se tornou concretamente grave com o decreto do Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968, que trouxe consigo as mais duras medidas que o Presidente da República poderia estabelecer, como “[...] decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências.” (BRASIL, 1968a). Ainda nesse clima de tensão entre o governo e a população, entrou em vigor o Decreto-Lei n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969, que atingia especificamente as instituições de ensino. Sua ementa “define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências.” (BRASIL, 1969).

Com os passos da universidade sob os olhos do governo, aqueles que a integravam, desde professores, alunos e demais funcionários, estavam em constante vigilância. As condutas que configuravam infrações estão definidas nos incisos do artigo primeiro do referido Decreto-Lei.

Art. 1º: Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

- I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;
- II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;
- III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;
- IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;
- V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;
- VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública. (BRASIL, 1969).

Ainda sob esse tom sombrio que vivia a comunidade universitária, foi aprovada a Reforma Jarbas Passarinho, ou, como é mais conhecida, a Lei n.º 5.692,

de 11 de agosto de 1971. Essa lei não reformulou todos os capítulos, seções e títulos da LDB de 1961; em vez disso, revogou parte dos artigos da legislação anterior. Desse modo, tudo o que era versado na Lei n.º 4.024 em relação ao Ensino Superior permaneceu em vigor. Mesmo não tendo feito alterações na parte que nos interessa diretamente, ela traz em seu corpo elementos dos quais podemos extrair observações importantes sobre as preocupações do governo naquele momento. Embalados pelo desenvolvimento da época, esta LDB trouxe em seu escopo a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas. É importante ressaltarmos que não existe oposição por nossa parte em relação ao ensino profissionalizante. Entretanto, nos moldes trazidos por esta LDB, em que pretere o ensino propedêutico em relação à educação profissional, deixando a formação das pessoas em segundo plano, esta configura um retrocesso. Segundo Deribaldo Santos (2005, p. 42), quatro anos depois, “[...] o mesmo governo assume sua falha baixando o Parecer nº 76/75, que estabelece a modalidade do ensino geral, posteriormente consagrada pela Lei nº 7.044/82, que torna opcional a oferta de ensino profissional.”

Nos anos de 1983 e 1984, houve o movimento das *Diretas Já*, em que a sociedade clamava por eleições diretas. Diante disso, foi elaborada, por iniciativa de Dante de Oliveira (PMDB-MT), ainda em 1983, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.º 5, cuja ementa “dispõe sobre a eleição direta para Presidente e Vice-Presidente da República” (BRASIL, 1983). Apenas em 1984 foi realizada a votação que resultou em derrota para os autores da PEC. Mesmo assim, isso não fez com que a continuidade dos militares no poder ficasse mais sólida. Mais tarde, em 1985, foi colocado um ponto final no período militar brasileiro com a eleição pelo Colégio Eleitoral de Tancredo Neves como Presidente do Brasil; contudo, em virtude de sua morte, assume o poder, no mesmo ano, José Sarney de Araújo Costa.

No governo de Sarney, período que se iniciou em 1985 e terminou em 1989, foi promulgada a Constituição de 1988, após vinte meses de Assembleia Constituinte. Nela, a educação assume papel de maior destaque em relação ao que vinha tendo, pois a formação da população promovida pela educação propedêutica foi posta novamente em evidência. Por sua vez, as universidades são citadas apenas no artigo 207, ao dizer que elas “[...] gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988).

Apesar de parecer pouco, é importante deixar claro que a norma constitucional é de eficácia plena, ou seja, tem sua aplicação direta, dispensando lei que regule os seus efeitos. Assim, é desnecessário explicitar na Constituição todo o regimento das universidades, já que isto é válido para todas as instituições desse tipo. Quanto à peculiaridade da região em que se localizam, por exemplo, as universidades contam com estatuto próprio, que regula como será seu regimento. Além do regimento que compete a cada instituição, temos ainda a lei maior que rege a educação em seus mais diversos âmbitos, a LDB. O que percebemos é que, apesar de o poder ter voltado para as mãos dos civis em 1985, apesar de ter sido aprovada a nova Constituição Federal em 1988, a LDB só foi aprovada no final do ano de 1996.

O Ensino Superior, do qual trata a Lei n.º 9.394/96, mostra uma verdadeira amplitude em suas teleologias. Como vimos, a Constituição de 1988 estabelece que o ensino, a pesquisa e a extensão constituem princípios indissociáveis. Foi a partir desses elementos que o Ensino Superior obteve maior alcance, não se restringindo aos muros das universidades. Em vez de apenas ter como objetivo o artigo 66 da Lei n.º 4.024/61, que destaca que “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário” (BRASIL, 1961), a Lei n.º 9.394/96 traz as seguintes finalidades:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

Por mais contraditório que possa parecer, essa mesma LDB, que tem como teleologia a ampliação do alcance do Ensino Superior, bem como o estímulo ao seu acesso, que foi sancionada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso (ex-ministro das Relações Exteriores, ex-ministro da Fazenda, político, escritor e *professor universitário*), praticamente paralisou as universidades públicas no período entre 1995 e 2002. Em contrapartida à estagnação das universidades públicas, houve um estímulo ao crescimento das universidades particulares, promovendo uma verdadeira mercantilização do ensino, fato bastante criticado ainda hoje. Desse modo, a teleologia proposta não resultou na causalidade esperada.

Diferentemente do que ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso, o período de maior crescimento das universidades e, principalmente, dos institutos federais de educação em relação à quantidade dessas unidades e à ampliação dos *campi* já existentes, seja por criação, seja por desmembramento, deu-se do ano de 2003 ao ano de 2010, com o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva<sup>43</sup>. Mesmo assim, é importante ressaltar que a educação, apesar de ter sido uma das vitrines do governo, sofreu com cortes no orçamento.

Sua sucessora, Dilma Vana Rousseff, que governou de 2011 a 2016, continuou com seu legado no campo da educação em ambos os aspectos. Seu projeto mais memorável foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), dando oportunidade a alunos das escolas públicas de fazerem cursos técnicos no contraturno em que estavam matriculados na escola.

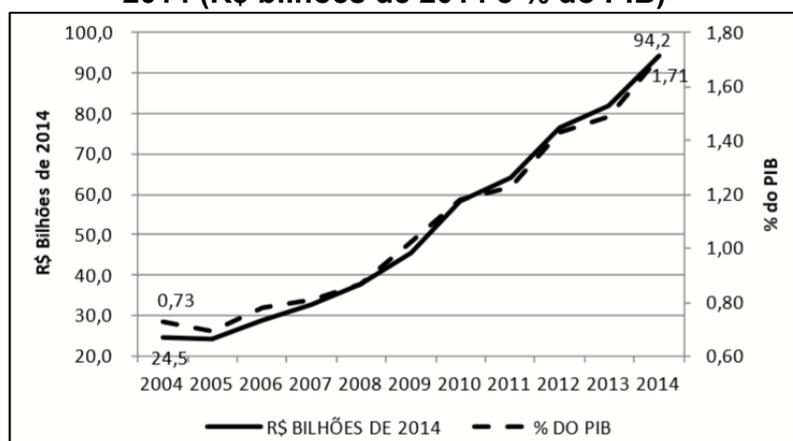
Contudo, as marcas deixadas pelo primeiro governo de esquerda do Brasil não foram apenas positivas e não estamos nos referindo aos aspectos políticos nem às suspeitas de corrupção que culminaram na deposição da ex-presidente Dilma Vana Rousseff em 2016, pois não são estes os pontos mais relevantes desta tese, mas sim a um acontecimento que tem perdurado desde o governo da primeira presidente do Brasil e que só foi mais duramente criticado

---

<sup>43</sup> É importante ressaltar que as contribuições para a educação no período foram provenientes da exploração do petróleo oriundo do pré-sal. A descoberta do pré-sal foi anunciada no ano de 2006. Nesse mesmo período já era estudada a viabilidade da exploração do petróleo existente abaixo dessa camada. Além disso começaram também as especulações sobre a quantidade e qualidade do petróleo existente nessa região e distribuição dos *royalties* para áreas básicas como a educação. Inicialmente, o ano de 2008, o então Presidente Lula afirmou que o setor da educação se beneficiaria com a exploração petrolífera do pré-sal (AGÊNCIA ESTADO, 2008), mas depois, no ano de 2010, recuou ao vetar que os recursos da exploração do pré-sal para a educação seriam de 50% (FERREIRA, 2010). Por conta desse impasse o setor educacional só foi agraciado com os recursos da exploração do pré-sal mais tarde, no governo de Dilma Vana Rousseff.

principalmente com o atual presidente, Jair Messias Bolsonaro. De acordo com a página do Senado Federal, em matéria escrita por João Villaverde (2015) no jornal Estado de São Paulo, no 13.º ano de governo do Partido dos Trabalhadores (PT), a então Presidente Dilma Rousseff contingenciou, de todos os ministérios, o total de R\$ 69,9 bilhões, dos quais R\$ 9,4 bilhões foram da educação. No governo do Jair Messias Bolsonaro não aconteceu algo diferente quanto aos contingenciamentos. Da mesma forma que a ex-presidente Dilma Rousseff e o ex-presidente Lula, o atual presidente também encolheu recursos do orçamento destinado à educação, atingindo também o Ensino Superior brasileiro. A crítica que há até o momento reside no fato de que, mesmo os dois presidentes do PT tendo contingenciado recursos, o saldo individual supera a situação inicial em que começaram seus governos, conforme Mendes (2015, p. 2). O referido autor deixou expresso no Boletim Legislativo n.º 26/2015, por meio de gráfico – feito a partir dos dados do Sistema Siga Brasil e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) –, a evolução de investimentos na educação que houve no período de 2004 a 2014, conforme a Figura 1:

**Figura 1 – Gráfico da despesa do governo federal na função educação: 2004 a 2014 (R\$ bilhões de 2014 e % do PIB)**



Fonte: elaborada por Mendes (2015, p. 2).

Mendes (2015) ainda destaca no referido Boletim que “em especial, nos últimos três anos da série o gasto superou bastante o limite. Somente nos três últimos anos da série (2012-2014) a União gastou R\$ 43,1 bilhões acima do limite mínimo (uma média de R\$ 14,4 bilhões a mais por ano).” Para ilustrar melhor esse período o autor agrupou os dados do Relatório Resumido da Execução Orçamentária 2004 a 2014, do Sistema Siga Brasil e também do IBGE, corrigidos

pelo Índice de Preços no Consumidor (IPCA) de junho a julho, o que nos mostra os valores atualizados até 2015.

**Tabela 2 – Valor mínimo constitucional e valor efetivamente gasto em educação pelo Governo Federal: 2012 a 2014**

	% Aplicado	% Limite legal	Rec. liq. de imposto (R\$ milhões)	Mínimo legal (R\$ milhões)	Valor efetivamente gasto (R\$ milhões)	Diferença (R\$ milhões)	IPCA	Diferença em R\$ de 2014 (R\$ milhões)
	(A)	(B)	(C)	(D)=(B)*(C)	(E)	(F)=(E)-(D)	(G)	(H)=(F)*(G)
2012	25,61	18	218.819	39.387	56.040	16.652	1,1366	18.926
2013	22,54	18	239.071	43.033	53.887	10.854	1,0652	11.562
2014	23,14	18	245.524	44.194	56.814	12.620	1	12.620
Total								43.108

Fonte: elaborada por Mendes (2015, p. 3).

Enquanto isso, o atual presidente iniciou seu pleito realizando uma diminuição (contingenciamento) no repasse dos fundos para a educação, não começando seu governo de forma positiva aos olhos da população, como fizeram aqueles que, para ele, são os antagonistas da sociedade. Isso se agrava devido ao congelamento de recursos destinados à saúde e à educação por vinte anos, decisão tomada em 2016, no governo de Michel Temer, presidente que concluiu o mandato da presidenta deposta Dilma Rousseff. Apesar de essa decisão não ter ligação com a presidência atual, é importante lembrar que, quando deputado federal, o atual presidente votou a favor daquela que ficou conhecida como a PEC do Fim do Mundo (PEC 241, posteriormente nomeada como PEC 55).

Mais recentemente, com a pandemia da COVID-19, a educação foi impactada mais uma vez. Inicialmente com as aulas temporariamente suspensas. Após a breve suspensão, o retorno se deu com grandes mudanças na rotina da vida escolar e universitária. O distanciamento social, necessário para o controle da dispersão da pandemia, alterou o modo como professores e alunos se encontravam para as atividades. Aulas, orientações e pesquisas foram duramente afetadas, bem como o funcionamento administrativo e pedagógico das instituições. Para que houvesse continuidade dos trabalhos, tudo teve que ser virtualizado. Aulas, reuniões, qualificações, defesas, atividades administrativas, em suma, todo o funcionamento da estrutura universitária passou a ser executado por meio do ensino remoto.

No tocante às atividades dos professores universitários, houve grandes dificuldades no dia a dia docente, pois, como boa parte dos alunos não tem computador e/ou não tem acesso à internet, estes não têm condições de acompanhar os conteúdos ministrados virtualmente. Além disso, as relações interpessoais ficaram praticamente cessadas.

Diante do ponto de vista que analisamos no primeiro capítulo desta tese, vimos que o ser humano é um ser de relações, característica que foi muito afetada no período de distanciamento social durante a pandemia. Juntamente com isso, não podemos esquecer que o atual presidente não agiu conforme inúmeros estudos científicos que surgiram no decorrer de meses. Infelizmente, todo o discurso feito no período eleitoral sobre o desenvolvimento da ciência e tecnologia parece ter sido esquecido nos discursos proferidos e no comportamento demonstrado pelo chefe de Estado e de governo brasileiro durante esse período tão difícil em todo o mundo. Apesar de todas essas decepções, análises realmente conclusivas sobre o atual governo só poderão ser feitas *post festum*, pois é somente após o término dos acontecimentos que uma perspectiva mais clara do cenário poderá ser percebida de modo mais conciso.

Face ao exposto sobre esse breve relato do histórico do Ensino Superior no Brasil, constatamos então que inicialmente houve um atraso no desenvolvimento desse campo e, quando foi finalmente iniciado, muitos foram os percalços enfrentados. A título de exemplo, temos a Reforma Rivadávia Correa, com a possibilidade de comercialização de diplomas; a Reforma Universitária de 1968, em conjunto com as ações do Ato Institucional n.º 5; a tentativa de promover o ensino técnico sobre o propedêutico, até os cortes no orçamento da educação, que atingiram também o Ensino Superior, mesmo que o saldo final tenha sido positivo.

Entretanto, também houve acertos que merecem ser citados, como a quebra da “tradição” de que as universidades deveriam ser necessariamente compostas pela Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Faculdade de Engenharia, dando espaço e importância para os cursos da Faculdade de Letras e Filosofia, por exemplo. Além disso, podemos citar a criação de agências de fomento e apoio à educação e, apesar dos sucessivos contingenciamentos, o aumento no investimento em educação, sendo a Educação Superior também contemplada com os benefícios.

Não é difícil perceber que as diversas mudanças nas leis que têm ligação com o Ensino Superior alteraram seu funcionamento e, portanto, influíram nas atividades internas das universidades. Dessa forma, o trabalho docente dos professores universitários também ficou sujeito a essas alterações. É importante dizer que não estamos querendo afirmar neste momento quais alterações foram boas ou ruins para esses trabalhadores, mas apenas mostrar que as mudanças nas leis afetam diretamente seu trabalho dentro da instituição. Para demonstrar isso, ancorar-nos-emos principalmente nas seções das LDBs que tratam do Ensino Superior, para que, a partir daí, infirmos qual seria o direcionamento do trabalho docente em cada época.

### **3.2 A teleologia do trabalho docente universitário a partir das LDBs**

Vimos, no tópico anterior, um breve histórico do Ensino Superior no Brasil, desde as críticas e reformulações no ensino antes da existência dessa modalidade de ensino, sua implantação ainda como Escolas Superiores, até a primeira instituição a alcançar o *status* de universidade, além de todo o percurso que as universidades brasileiras trilharam nos principais eventos históricos do Brasil. Nessa discussão, não preterimos as leis que organizaram as universidades, bem como as três LDBs que passaram a direcionar a educação brasileira em sua totalidade, inclusive o Ensino Superior.

Entretanto, apesar de fundamental para a construção desta tese, apenas o perfil histórico do Ensino Superior não é suficiente para alcançarmos o nosso intento. É necessário enxergar mais de perto, uma perspectiva um pouco mais micro, e é a partir das LDBs que descreveremos as teleologias do docente que atua na universidade. O fato de discutirmos a partir das LDBs, e não desde a fundação das Escolas Superiores, ou até mesmo da primeira instituição que assumiu formalmente o posto de universidade, dá-se devido à inexistência até 1961 de uma lei que dispusesse para as universidades as atividades dos professores de forma mais estruturada. Diante disso, iniciaremos nossas análises a partir da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

A referida Lei, que “[...] fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 1961), traz, no artigo 1.º, as teleologias da educação nacional. A respeito das teleologias do Ensino Superior, é no artigo 66 onde elas foram postas. De

acordo com o referido artigo, “[...] o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.” (BRASIL, 1961). Essas poucas informações que constituem as teleologias do Ensino Superior já nos dizem bastantes informações sobre as teleologias do trabalho docente universitário. Isso porque é necessário que ambas as teleologias estejam alinhadas para o bom funcionamento das instituições.

Desse modo, quando temos a pesquisa como objetivo do Ensino Superior, devemos pensar em produção científica, infraestrutura física, como laboratórios e bibliotecas, escolas-modelo, museus, revista científica para divulgação dos resultados obtidos nas pesquisas, concessão de bolsas de estudos etc. Entre tantas necessidades que são básicas para a satisfação desse quesito, devemos pensar também no “material humano” (professores) e em sua qualificação para liderar os grupos de pesquisadores. Logo, para cumprir sua teleologia com o desempenho e a qualidade satisfatórios, os investimentos materiais e humanos devem ser suficientes para o exercício das atividades.

A segunda parte desse artigo 66, que trata do desenvolvimento das ciências, letras e artes, mostra-nos uma incoerência dessa teleologia do Ensino Superior com as disciplinas que eram valorizadas nas escolas ao tempo da lei. Ciências e letras sempre tiveram importância nas escolas; todavia, as artes não ocupavam o mesmo papel de destaque que outras disciplinas. Muito disso pode ter relação com a grande amplitude mediante a qual as artes podem ser exploradas. As múltiplas possibilidades de se abordar essa temática dificultam uma aplicação padrão nas escolas, afinal as artes não se resumem a pinturas e desenhos, como são comumente abordadas, também há dança, canto, artes plásticas, artesanato, interpretação, entre tantas outras formas que, quando muito, são lembradas apenas em datas comemorativas. Desse modo, os docentes das universidades viam os conhecimentos passados aos alunos não seguirem além dos muros da universidade. Dessa forma, a teleologia se cumpre, mas isso não significa necessariamente que o professor atinja satisfação no trabalho.

Ainda sobre o artigo 66, a sua última parte se refere à formação de profissionais de nível universitário, algo que, diante da exigência de formação dos professores que atuavam à época nas escolas, não se concretizava em determinados níveis das escolas. Para as outras profissões a formação universitária era imprescindível; naquelas que podemos rotular de liberais, como descrito no

artigo 70: “[...] o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal... VETADO... serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.” (BRASIL, 1961). Logo, nem todas as profissões poderiam ser exercidas sem um diploma universitário. As definições das disciplinas dos currículos só chegaram mais tarde na forma de pareceres emitidos pelo Conselho Federal de Educação. Apesar de o Conselho Federal de Educação ser responsável por essa decisão desde 1961, foi apenas com a Reforma Universitária de 1968 que essa incumbência passou a constar expressamente na legislação, mais especificamente no artigo 26 da Lei n.º 5.540, com a seguinte redação: “[...] o Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.” (BRASIL, 1968). Deste modo, toda a profissão docente deveria entrar nesse rol de profissões que obedeceriam a este artigo, mas isso não aconteceu em todos os níveis de atuação dos professores. Enquanto que, para ser docente na universidade, os professores deveriam ter nível superior, para ser docente nas escolas nem sempre era exigida esse tipo de formação, isso porque era reclamado esse diploma apenas para “[...] o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares.”<sup>44</sup> (BRASIL, 1968).

O que pode parecer uma controvérsia hoje não era assim encarado na época. Se bem observarmos o que diz o artigo, percebemos que ele se refere às profissões liberais e, diferentemente de como é visto hoje, o trabalho docente não era percebido dessa forma.

Ainda na Reforma Universitária de 1968, encontramos outra atribuição além daquelas de graduação, pós-graduação e especialização, como mencionado no artigo 17, alíneas “a”, “b” e “c”. Na alínea “d” do mesmo artigo, temos outra possível teleologia dos professores. Os docentes poderiam ministrar cursos “[...] de

---

<sup>44</sup> É importante dizer que essa situação se modificou logo após a vigência da Lei n.º 5.540/68 com o Decreto-Lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969, que diz, no seu artigo 16, que “Enquanto não houve em número bastante, os professores e especialistas a que se refere o artigo 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação.” (BRASIL, 1968). Em suma, na falta de profissionais, os novos professores poderiam ser habilitados mediante a avaliação de uma banca que julgaria se estes estariam ou não aptos para exercer o cargo.

extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os seguintes requisitos exigidos.” (BRASIL, 1968). Aqui começa a surgir o tripé ensino-pesquisa-extensão, apesar da não obrigatoriedade deste último. Nesse momento apenas ensino e pesquisa eram elementos indissociáveis àquelas atividades exercidas nas universidades.

Outra atividade que era inerente aos professores do magistério superior encontrava-se na alínea “b” do artigo 32 da Lei n.º 5.540/68. Diz o artigo com a respectiva alínea: “art. 32. Entendem-se como atividades de magistério superior, para efeitos desta lei: [...] b) as inerentes à administração escolar e universitária exercida por professores.” (BRASIL, 1968). Portanto, fazia parte das atividades do professor universitário a administração dos cursos, departamentos e centros das universidades, configurando, assim, mais uma teleologia da profissão.

Diante disso, todas as atividades que tinham parte na administração departamental também faziam parte do trabalho docente. Logo, quando se trata do artigo 40 dessa mesma lei, é importante ficarmos atentos e não deixarmos passar despercebido que as atividades das instituições de ensino superior também são atividades típicas do magistério. Dessa forma,

Art. 40. As instituições de ensino superior:

- a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;
- b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos;
- c) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais;
- d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional. (BRASIL, 1968).

Além de tudo que já foi mencionado como teleologia do trabalho docente, ainda é importante citarmos a redação do artigo 41 e de seu parágrafo único:

Art. 41. As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina. Parágrafo único. As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior. (BRASIL, 1968).

Conseqüentemente, se há a criação de uma função de monitor, há também a supervisão deste pelos professores, além da elaboração de relatórios de

desempenho ou de documento comprobatório dos alunos que estiverem engajados nestas atividades, principalmente por estas atividades poderem ser utilizadas no futuro como pontuação em prova de títulos para o ingresso como docente na universidade.

Mostradas as teleologias do trabalho docente universitário segundo a LDB de 1961 e da Reforma Universitária de 1968, chegamos ao que está disposto na LDB de 1971. Contudo, esta LDB “[...] fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências” (BRASIL, 1971), o que não deixa explícito como o trabalho docente universitário era com relação a esta lei<sup>45</sup>. Mesmo assim, isso não significa que o trabalho dos professores universitários tenha permanecido inalterado. A verdade é que as atribuições não foram modificadas ou qualquer nova atividade foi incluída, mas não podemos esquecer que essa nova fixação de normas em relação à legislação anterior, mesmo que não seja no mesmo nível de escolaridade, visto que a LDB de 1971 promoveu alterações apenas nos ensinos de 1.º e de 2.º graus, pode ter influído nas salas de aula da universidade. Um exemplo disso que estamos abordando foi tratado no tópico anterior, quando discorreremos sobre a obrigatoriedade imposta na nova LDB. É válido lembrar que a dedicação exclusiva por parte dos alunos às disciplinas de cunho técnico nos períodos finais do 2.º grau, afastando-se das disciplinas do ensino propedêutico, pode ter implicado o interesse por parte dos alunos em ingressar na universidade por já terem boas possibilidades para a época de entrar no mercado de trabalho. Outro fenômeno que pode ocorrer é que o afastamento dos alunos nos últimos períodos do 2.º grau é a possibilidade de acarretar dificuldades de aprendizado na universidade, dificultando seu aprendizado e, conseqüentemente, as atividades dos professores em sala de aula.

O que percebemos é que, mesmo indiretamente, e pelo que expomos, parece ser mais uma “loteria” de combinação de probabilidades que tem a possibilidade de resultar em um problema na universidade, não podemos esquecer que considerar as alternativas e conhecer o máximo possível do processo reprodutivo de desenvolvimento humano – mesmo que se faça em complexos de complexos – é parte vital para a minimização do cometimento de erros futuros. Portanto, o que nos resta agora é verificar as teleologias do trabalho docente

---

<sup>45</sup> Para sermos mais específicos, a Lei n.º 5.692/71 revoga parcialmente a Lei n.º 4.024/61. A nova lei atuou nos seguintes artigos: Art. 18; Art. 21; Art. 23 a 29; Art. 31a 65; Art. 92 a 95; Art. 97 a 99; Art. 101 a 103; Art. 105; Art. 109; Art. 110; Art. 113; Art. 116. Esses artigos não compreendem os artigos 66 a 87, que se localizam no Título IX (Da Educação de Grau Superior) da Lei n.º 4.024/61.

universitário de acordo com a Lei n.º 9.394/96 e suas principais alterações, visto que alterações trazidas pela LDB de 1971 não modificam as teleologias nos professores universitários, mas sim, no máximo – e isso considerando que as múltiplas possibilidades desemboquem especificamente em um resultado ruim –, a intensidade de seus trabalhos em sala de aula.

Depois de 25 anos de vigência da Lei n.º 5.692, entra em vigor a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, oito anos após o Deputado Federal Octávio Elísio (PSDB-MG) ter protocolado o Projeto de Lei n.º 1.258/88. Nela, os artigos dedicados ao Ensino Superior – artigo 43 a artigo 57 – estão contidos no *Capítulo IV – Da Educação Superior do Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino*, trecho onde se situam nossas análises.

Constatamos que não há uma seção, um capítulo ou um título na LDB de 1996 que trate das teleologias da atividade dos docentes universitários. Portanto, é por meio das teleologias listadas nos oito incisos do artigo 43 da referida Lei que descrevem as teleologias da educação superior que iremos inferir as teleologias dos professores universitários. Além disso, é importante dizer mais uma vez que, em última instância, as teleologias do Ensino Superior se firmam como sendo também as teleologias dos professores universitários. Diz o artigo 43:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão

que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 1996).

Nas teleologias do Ensino Superior, o professor, quando não é a ferramenta que está diretamente ligada à concretização desses fins, é, ao menos, ferramenta fundamental para que essas teleologias se materializem. Nos incisos acima, vemos o estímulo ao desenvolvimento científico, formação de diplomados aptos para o exercício da profissão, promoção da divulgação do conhecimento cultural e científico, aperfeiçoamento cultural e profissional para integrar os conhecimentos, prestação de serviços especializados à comunidade, estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo, fomento da extensão com a participação da população em geral para divulgar pesquisas e integração entre a Educação Superior e a Educação Básica por meio de projetos de extensão e pesquisas pedagógicas. Em todas essas teleologias, os docentes são a “ponta da lança”, sem a qual jamais teríamos o alcance das teleologias do Ensino Superior. Desse modo, as teleologias do Ensino Superior são, ao menos de forma indireta, as teleologias dos professores universitários.

Outro ponto interessante se encontra no artigo 50 dessa Lei. Nele está dito que há a possibilidade de alunos não regulares cursarem disciplinas isoladas, mesmo que não necessariamente do bloco de disciplinas típicas do semestre letivo. Diz o artigo 50 que “as instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.” (BRASIL, 1996). Sobre isso, Carneiro (2014, p. 395) justifica que esse é um modo de aproximar ainda mais a universidade de toda a população, pois dessa forma não haveria a necessidade exclusiva de prestação de exame de seleção para que uma disciplina fosse cursada, acreditando ser essa medida um ponto positivo tanto para os alunos que estejam nessa condição de não regulares como para a universidade, que amplia sua interação com a população.

Contudo, não temos intenção de discorrer sobre essa medida ser boa ou má no contexto geral. Nossa preocupação é com as teleologias do trabalho docente no Ensino Superior, e aqui encontramos mais uma atividade a ser desenvolvida por eles. Ao abrir essa possibilidade, que deverá acontecer sempre que se der a ocorrência de vagas – o que caracteriza um poder-dever –, devemos atentar para o detalhe de que o ingresso desses alunos não regulares se dará por meio de

processo seletivo prévio. Logo, tudo o que compete a este processo será de competência dos professores.

Por fim, temos o descrito no artigo 57, que nos fala que, “nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.” (BRASIL, 1996). A esse respeito, Carneiro (2014, p. 424-425) diz o seguinte:

Este dispositivo visa assegurar um mínimo de trabalho do professor em sala de aula. Aliás, para os professores que trabalham em regime de tempo integral (no caso das universidades, deverá ser, pelo menos, *um terço*, nos termos do Art. 52, III), trata-se de uma carga horária diminuta. Como conceber um professor que não tem aulas para ministrar?! De fato, não há uma teoria do conhecimento sem o ensino do conhecimento. É ele, o ensino, que possibilita a apresentação de uma argumentação sólida para comprová-lo, ou seja, faz parte do construir o saber, ensinar. Neste sentido, a educação pela pesquisa conduz à emancipação, mas é o ensino que assegura o ambiente pró-ativo da comparação/confrontação do que se pesquisa. Por fim, se a pesquisa é função essencial da universidade, o ensino não é menos essencial. A pesquisa calca a atividade do professor, mas é pelo ensino que ela se define e ganha relevância.

Vemos a grande importância desse artigo. Apesar de ser simples e bastante sucinto, ele nos lembra algo que é fundamental para a profissão docente, e que é dito por Carneiro ao indagar “como é possível conceber um professor que não tem aulas para ministrar?!” É óbvio que nas universidades há a necessidade da pesquisa, como mesmo lembra o autor, mas não é perdoável preterir aquele trabalho que é a essência do seu ofício. Sobre isso o autor revela que há muitos professores que tentam se esquivar das aulas a serem ministradas para os alunos que estão em nível de graduação com o pretexto de que estes não têm bom nível, caracterizando essa conduta por parte dos professores como uma dupla agressão às instituições.

De um lado, porque ela recebeu (aprovou) estes alunos via mecanismo seletivo e, de outro, porque a universidade investiu na capacitação docente exatamente para o professor melhorar o ensino e, não, para afastá-lo da sala de aula da graduação! Os professores doutores não têm compromisso só com os que sabem, mas também com os que precisam saber! [...] Na verdade, um professor que se nega a dar aula na graduação não é verdadeiramente membro da comunidade acadêmica, embora use, muitas vezes, o nome da universidade para assegurar a aprovação de financiamento de seus projetos de pesquisa! (CARNEIRO, 2014, p. 425).

Vemos que, uma vez professor universitário, não importa o nível de formação acadêmica que o docente possua, ele tem o dever de ministrar aulas para

os alunos da universidade independentemente do nível de escolaridade em que estejam.

Diante do que foi exposto, observamos as teleologias do trabalho docente universitário nas três legislações que tivemos até hoje, inclusive nesta que está em vigor, essa última com as devidas atualizações<sup>46</sup> que competem ao Ensino Superior.

Entretanto, nem todas as atividades que são desempenhadas pelos docentes estão descritas nas LDBs. Muitos dos trabalhos que são realizados pelos professores universitários não são necessariamente ligados à docência. Como se sabe, muitos dos trabalhos administrativos têm professores ligados diretamente à sua execução. A título de exemplo, podemos citar as atividades de coordenação e vice-coordenação dos cursos de graduação e pós-graduação, direção e vice-direção de centro, editor de revista científica das faculdades, chefe e vice-chefe de departamento, todos os cargos ligados à Reitoria e às Pró-Reitorias, entre outras atividades. Diante de tantas atividades que não estão descritas na LDB, foi feita uma pesquisa de campo com o objetivo de conhecer melhor a totalidade do trabalho que os docentes desempenham. Além disso, a pesquisa de campo traz informações sobre a interferência ou não dessas atividades no seu desempenho enquanto professor. Isso foi realizado com professores de duas grandes áreas, Ciências Humanas e Ciências Exatas, com o propósito de verificar se as determinações reflexivas do trabalho docente nas Ciências Humanas e nas Ciências Exatas se assemelham e quais os impactos do trabalho docente para a pessoa do professor. Para tanto, onze de cada grande área, totalizando vinte e dois professores, responderam um questionário composto por sete perguntas abertas, além de um perfil no qual os sujeitos da pesquisa fornecem informações adicionais a respeito do tempo em que atuam na docência do ensino superior. Mesmo assim, antes de entrar nessa etapa do nosso trabalho – na qual trataremos de apresentar e discutir os resultados no próximo capítulo –, é importante dissertarmos a respeito do trabalho como princípio educativo, com a ideia de mostrar todas as determinações reflexivas da atividade docente, independentemente de serem positivas e/ou negativas, e toda a legislação da LDB nos demonstra o trabalho como princípio educativo.

---

<sup>46</sup> As atualizações que alteraram do artigo 43 ao artigo 57 (Da Educação Superior) da LDB de 1996 são as seguintes: Lei n.º 11.331, de 25/7/2006; Lei n.º 11.632, de 27/12/2007; Lei n.º 13.168, de 6/10/2015; Lei n.º 13.174, de 21/10/2015; Lei n.º 13.184, de 4/11/2015; Medida Provisória n.º 746, de 22/9/2016; Lei n.º 13.415, de 16/2/2017; Medida Provisória n.º 785, de 6/7/2017; Lei n.º 13.490, de 10/10/2017; Lei n.º 13.530, de 7/12/2017; Lei n.º 13.826, de 13/5/2019; Lei n.º 13.958, de 18/12/2019 e Lei n.º 13.959, de 18/12/2019.

### 3.3 O trabalho como princípio educativo

A relação entre as categorias trabalho e educação permite análises com diversas facetas. Muitas dessas análises levam a conclusões que nem sempre se direcionam para o mesmo fim, causando controvérsias mesmo quando se trata do mesmo assunto, gerando diferentes perspectivas sobre essa temática. Isso acontece porque ainda não há uma visão de mão única a respeito de como o trabalho, quando praticado nas relações de interesse, atua na vida social e educacional dos seres humanos. Já vimos no primeiro capítulo que o trabalho no sistema capitalista tem uma dualidade que é característica de sua própria ideologia, a exploração do homem pelo homem para a obtenção de lucro/vantagem nas relações comerciais e humanossociais. Até esse momento nenhuma novidade, pois, como já falamos, essas informações já foram expostas no primeiro capítulo do nosso trabalho. Entretanto, devemos relacionar as categorias trabalho e educação na sociedade moldada pelo capitalismo. Para tanto, vamos lembrar como se dá o processo de trabalho sob uma perspectiva geral para demonstrar nosso propósito.

Como já sabemos, o trabalho, categoria fundante do ser social, dá-se pela atividade humana na natureza (causalidade natural), modificando-a conforme suas necessidades e alternativas que lhe são possíveis no momento. Ao se deparar com a natureza, o homem representa em sua mente o objeto de uso/desejo (causalidade posta) que deseja desenvolver. Essa antecipação mental daquilo que almeja é denominado de teleologia primária. Essa teleologia tem como característica principal as ações próprias do âmbito do trabalho. Entretanto, ao entrar em contato com o mundo natural, ele constrói uma série de complexos sociais nos quais embasa suas ações e suas atitudes. Esses complexos sociais, que também são chamados de superestrutura, são denominados de teleologias secundárias. Essas teleologias secundárias são compostas por uma gama de complexos de cunho ideológico. Entre eles, podemos citar a família, o direito, a educação, a religião, o estado, a polícia, entre inúmeros outros. Então, a ação humana no social e a conseqüente retroação de suas ações sobre si mesmo geram novas possibilidades que dão continuidade ao processo histórico. É desta forma que o ser humano se produz e se reproduz enquanto ser social e espécie.

Todavia, essa reprodução social também se modificou com o passar do tempo por conta de diversos fatores, entre eles a divisão do trabalho, a

modernização dos meios de produção... Assim, as atividades passaram a ser executadas cada vez mais distantes daquelas que envolviam o contato direto com a natureza. A reprodução humana não se pautava mais naquela “simples” interação. Para que a sociedade e o ser humano se elevem de patamar quanto ao seu desenvolvimento, é necessário realizar tarefas que estão além daquelas realizadas inicialmente.

A evolução social levou o ser humano a patamares em que o agir na consciência do outro se tornou uma atividade cada vez mais dominante. Essas ações de influência estão presentes nas teleologias de segundo tipo, exatamente no campo ideológico. O que percebemos é que a natureza do que é trabalho sofreu modificações. Para autores e estudiosos mais ortodoxos de Marx e do marxismo isso pode ser algo que está totalmente fora de cogitação. No entanto, é própria da teoria a constante mudança do mundo, dos seres humanos e de suas relações. Dessa forma, mesmo o trabalho, e os complexos por ele gerados, sendo a categoria fundante do ser em sociedade, não podemos afirmar que ele tenha permanecido imutável quanto às suas características. Pelo contrário, o trabalho e a sociedade evoluíram juntos na história.

Não obstante, as teleologias que foram definidas nem sempre serão alcançadas, seja totalmente, seja parcialmente. Os motivos são os mais diversos, desde o acaso natural até a não realização do processo de trabalho para atingir o fim desejado, seja por impedimento alheio, impossibilidade, seja por sobreposição do interesse de terceiros... De todo modo, exceto nas questões que se referem aos acasos naturais<sup>47</sup>, não atingir a teleologia que foi previamente idealizada se caracteriza como uma alienação negativa, um estranhamento, ou seja, um bloqueio que impede o homem de se realizar em sua atividade vital. Por ser um fenômeno histórico-social, ou seja, não pertencente à natureza, ele tanto pode quanto deve ser superado, pois sempre haverá alternativas que podem ser tomadas para minimizar ou extinguir determinado estranhamento, mesmo que tais ações que atuam para essa diminuição ou extinção possam concorrer na geração de outros estranhamentos.

---

<sup>47</sup> Para Lukács, as questões referentes aos acasos naturais que influenciam negativamente o processo de trabalho não configuram estranhamentos, uma vez que os fenômenos naturais não são teleologicamente orientados. Importante ressaltar que também há acasos decorrentes de fenômenos naturais que interferem positivamente no processo. Estes, por conspirarem positivamente no processo, não geram estranhamentos.

Ante o exposto, jamais devemos nos esquecer de que o que acaba de ser dito a respeito da categoria do trabalho corresponde à sua forma mais geral, aplicável a qualquer modelo de sociedade. Especialmente na sociedade do consumo, o trabalho tem sua execução mais presente nas teleologias secundárias, ou seja, nos complexos sociais, o que gera, cada vez mais, nexos causais, emaranhando-os em um sistema inescrutável. Esse complexo de complexos abre portas para tipos de estranhamentos que estão além daqueles mais típicos: o fetichismo da mercadoria e a reificação das relações humanossociais. Dessa forma, fica cada vez mais incoerente conceber a ideia de trabalho para Marx e Lukács, inclusive no capitalismo, como uma relação direta do homem com a natureza, em que as relações de trabalho eram aquelas oriundas apenas da renda da terra.

Vimos, mesmo de forma resumida, como se apresenta o processo do trabalho. Agora, para alcançar o nosso intento, devemos neste momento voltar aos aspectos ideológicos, às teleologias secundárias e procurar especificamente o complexo social da educação para relacioná-la à categoria do trabalho. O que temos é que a educação é intrínseca ao processo de trabalho, pois, conforme foi mostrado, este faz parte de sua estrutura. Há uma relação direta entre o modo como o trabalho é desempenhado e o modo como a educação se manifesta. Isso se justifica porque o homem, ao executar o trabalho, desenvolve um processo educativo. Isso se justificava pelo fato de o conhecimento ser passado de homem para homem, de geração para geração, de modo cada vez mais aperfeiçoado, permitindo um avanço do conhecimento, bem como o progresso do desenvolvimento científico.

Em virtude da relação direta que há entre trabalho e educação, faz-se necessário indicar mais detalhes dessa relação para constatar que no trabalho há um princípio educativo. Para compreendermos melhor como isso ocorreu, e ainda acontece, no processo de socialização do homem, é importante olharmos para o passado, a fim de identificar como se deu historicamente essa evolução.

Inicialmente os homens se organizaram pelo que chamamos de comunismo primitivo. Neste tipo de organização social, os homens produziam seus utensílios, suas hortas, sua criação de animais, em suma, toda a sua subsistência em prol da comunidade. Todos trabalhavam e todos partilhavam da produção. Concomitantemente com a produção material, os homens também se educavam. Não havia propriedades privadas, e, conseqüentemente, a sociedade não era dividida em classes. Saviani (1994, p. 152) diz que nesse período “não havia

classes. Tudo era feito em comum: os homens produziam sua existência em comum e se educavam neste próprio processo. Lidando com a terra, lidando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações.”

Por sua vez, a produção comunal padecia. A fixação do homem na terra foi a principal mudança. Esta interferiu diretamente no cenário da organização social. O advento da propriedade privada trouxe consigo a formação de classes e com ela as desigualdades entre os homens. Dessa forma, as questões referentes ao trabalho e à educação também se modificaram. A necessidade de trabalhar passou a não ser de todos, mas apenas daqueles integrantes da sociedade que não possuíam propriedade privada. Para esses a educação continuou sendo construída a partir do trabalho ao executar o seu ofício. Em contrapartida, aqueles que passaram a não trabalhar construíram uma educação fora das atividades laborais.

Mesmo com essa importante mudança no cenário social, o trabalho com a terra continuou sendo atividade prioritária, pois era a partir desse tipo de trabalho que a subsistência de todos era garantida, tanto das cidades quanto do campo. Mas esse protagonismo do trabalho oriundo da atividade do trato com a terra não permaneceria imutável. Aos poucos, com o desenvolvimento das forças produtivas, o cenário continuou se modificando, trazendo novas possibilidades para o progresso da sociedade. Assim, “[...] o modo de produção feudal contrapunha o campo, que era referência da vida na Idade Média, à cidade, que eram núcleos subordinados ao campo [...]” (SAVIANI, 1994, p. 154). Isso ocorreu por conta das sucessivas evoluções no modo como o trabalho era executado, fazendo o modo de vida dos habitantes ser diferente de outrora. Juntamente com a evolução social do trabalho, vimos que houve uma evolução da educação, esta passando a ser exercida fora dos limites das atividades no campo. Não é estranho aceitar que o modo como a educação passou a ser concebida sofreu diversas modificações posteriores, acompanhando as mudanças sofridas pelo trabalho e pela sociedade. A transferência do protagonismo das atividades campestres para as atividades exercidas nas cidades mostrou novas perspectivas também para a educação. Esse deslocamento promoveu ainda mais o afastamento da barreira natural e o consequente desenvolvimento das atividades ligadas às teleologias de segundo tipo.

Com o campo submisso à cidade, com o desenvolvimento das instituições, com a mecanização dos processos produtivos e, principalmente, com a

ascensão da atividade mercantil como novo modo de produção, começava a se instaurar na sociedade o modelo de produção capitalista. Nesse novo ideal de sociedade, tudo tende a se transformar para atender aos novos interesses da sociedade.

Por isso, na sociedade capitalista, a agricultura tende a assumir cada vez mais a forma de indústria, tende a se mecanizar e adotar formas industriais e a se desenvolver segundo determinados insumos, insumos esses que são produzidos segundo a forma industrial. De outro lado, dado que a indústria é a base do desenvolvimento das cidades, a sociedade moderna vai se caracterizar pela subordinação do campo à cidade ou, dizendo de outra maneira, por uma crescente urbanização do campo. O próprio campo passa a ser regido por relações do tipo urbano. (SAVIANI, 1994, p. 154).

Da mesma forma que aconteceu com as atividades ligadas ao campo, as quais se subordinaram às necessidades da cidade, atendendo às questões ligadas ao capital, outros setores também se modificaram para atender ao novo modo de produção que vigorava. Os seres humanos passaram a tomar suas decisões em prol das necessidades do mercado, inclusive a educação, que se tornou atraente ao mercado, ficando submissa aos desígnios do capital. Essa submissão não configura um pensamento idealista, pois, como já dissemos, são os homens que decidem quais alternativas vão escolher entre as possibilidades disponíveis. O que acontece é que os homens não percebem, da forma correta, a totalidade que eles mesmos constroem. Nisso podemos incluir a educação que é ofertada nela. Desse modo, e em decorrência da relação direta entre trabalho e educação, podemos afirmar que as transformações sofridas pelo trabalho se refletem na educação. Logo, essa relação de influência do trabalho na educação nos permite dizer que no trabalho há um princípio educativo, visto que as mudanças no trabalho causaram mudanças no modo como a educação é concebida.

A educação é mediada e mediadora, esforço de constituição de significado, explicitando sua condição ontológica de prática humana. A educação é mediação fundamental para as demais, que formam a existência histórica. A educação é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura. [...] A educação é uma atividade como qualquer outra, é trabalho e prática social e simbólica. (SEVERINO, 2001, p. 67).

Vimos, a partir da relação entre trabalho e educação, que a categoria fundante do ser social possui um princípio educativo que muda com a evolução histórica, e nunca cessa. Além disso, é desse modo que se dá a processualidade histórica e é por meio de uma categoria já discutida que percebemos o movimento

dialético existente entre as categorias, permitindo-nos enxergar o mecanismo da construção da realidade. As determinações reflexivas, portanto, podem ser aplicadas para ajudar a explicar não somente o desenrolar do contexto social geral, mas também de categorias específicas. Mesmo isso sendo mais específico que o contexto geral, podemos ir além, já que, como sabemos, a presença das determinações reflexivas preenche também as especificidades da totalidade. Assim, essas determinações reflexivas também são elementos-chave para a compreensão das infinitas interações microfísicas que existem na sociedade. Ante o exposto, é importante mostrar que as determinações reflexivas do trabalho docente e a legislação da LDB também demonstram o trabalho como princípio educativo.

As determinações reflexivas, como vimos, são uma espécie de “[...] lei do retorno”. Elas voltam ao ser humano na forma de novas alternativas e possibilidades pela mudança do cenário modificado pelas ações anteriores. Assim, é correto e necessário dizer que tais determinações não são necessariamente positivas, isso porque as ações dos seres humanos não resultam sempre em situações favoráveis a eles, mas também levam às situações em que estes se estranham em sua atividade. Logo, as implicações positivas e negativas são importantes na influência das determinações reflexivas da atividade docente.

As determinações reflexivas de cunho positivo impulsionam as relações humanossociais para a elevação do gênero humano<sup>48</sup>. Dessa forma, retornam a ele promovendo a contínua transformação do ser humano para o alcance de suas teleologias. Esse retorno, como sabemos, mostra uma realidade modificada pela ação anterior ao novo ser humano também modificado por essa ação, exibindo uma gama de alternativas para a continuidade do processo. A escolha da nova alternativa poderá resultar em determinações reflexivas de cunho positivo ou negativo, ou seja, o fato de a determinação reflexiva anterior ser de cunho positivo não significa dizer que todo o processo se manterá assim.

---

<sup>48</sup> Aqui é necessário fazer um adendo com relação a esse impulsionamento do homem para sua elevação enquanto gênero humano. Isso se torna fundamental porque as questões ideológicas envolvidas e exploradas em momentos posteriores podem simplesmente demonstrar que as escolhas anteriores não levavam os homens rumo à sua elevação. Contudo, é importante dizer que muitas vezes essas constatações só são possíveis de ser realmente percebidas *post festum*. Portanto, para efeitos de nossas análises, simplificaremos os fatos com as determinações reflexivas positivas sendo relativas àqueles vinculados à elevação do gênero humano e as determinações reflexivas negativas como aqueles que levam os seres humanos rumo aos estranhamentos. Mesmo assim gostaríamos de reforçar que essas questões podem se inverter com as concepções ideológicas hegemônicas.

Por sua vez, as determinações reflexivas negativas geram uma série de conflitos complexos que dificultam o alcance da teleologia desejada. Como sabemos, esses conflitos são o que conhecemos como estranhamento, e eles podem e devem ser superados. Em suma, as determinações reflexivas negativas incidem nos homens na forma de estranhamentos. Após a superação do estranhamento, a continuidade histórica se segue da mesma forma. Novas alternativas são geradas para o novo ser-homem, e a escolha entre elas não gera necessariamente determinações reflexivas negativas.

Na profissão docente, os professores têm êxitos e fracassos, atingem algumas de suas teleologias imediatamente e sofrem com os estranhamentos da profissão. Em cada passo do processo do seu trabalho, os professores tomam decisões. As determinações reflexivas atuam nesse nicho da mesma forma que no contexto geral da totalidade. Quando essas determinações são positivas, isso significa dizer que a educação está caminhando no sentido da satisfação das teleologias, ou seja, as ações dos professores se refletem em seus julgamentos posteriores, de modo que continuem com os planejamentos definidos nas teleologias primárias.

Quando o oposto ocorre, ou seja, quando há estranhamentos no processo de trabalho dos professores, eles devem recorrer a alternativas diferentes com o propósito de superar os bloqueios que os impediam de concretizar suas teleologias. Como sabemos, esse é o caminho que já conhecemos e discutimos anteriormente, mas como esses caminhos levam a um princípio educativo? A resposta para essa pergunta reside nos fatos que já expomos. Apesar de termos mostrado o trabalho como princípio educativo sob uma perspectiva histórica de forma ampla ao argumentar sobre o desenvolvimento histórico desde o comunismo primitivo até o capitalismo, devemos lembrar que esse desenvolvimento é processual, um conjunto das ações dos seres humanos. Essas ações, mais uma vez, não são exclusivas de uma perspectiva macro. Assim, o princípio educativo do trabalho também se aplica no retorno das determinações reflexivas do trabalho dos professores a eles mesmos, já que os docentes adaptam constantemente suas ações de acordo com a resposta que recebem de suas ações anteriores. Ao fazer isso, os professores estão constantemente aprendendo com as determinações reflexivas do seu trabalho, pois guiam suas ações de acordo com a resposta que recebem de suas próprias ações.

Concluída essa etapa do nosso objetivo, avançaremos para demonstrar a existência desse mesmo princípio educativo em toda a LDB.

A LDB mais recente deveria trazer em sua estrutura – assim como todas as outras, mas ficaremos atentos apenas a essa última legislação – as melhores experiências para o progresso do campo educacional. Infelizmente, de acordo com alguns autores, isso não necessariamente se cumpre, e aqui não estamos depondo contra as pessoas que foram membros na comissão de elaboração da lei, mas dizendo que o desenvolvimento histórico tomou rumos que estavam fora do escopo daquilo que havia sido teleologicamente avaliado. Mesmo assim, mesmo naqueles pontos em que o progresso corre no sentido da reprodução das desigualdades em vez de ir ao encontro da elevação do gênero humano, seu sentido não se limita à sua degradação, pois, como sabemos, o tipo de sociedade em que vivemos coloca suas categorias em um duplo aspecto. Portanto, mesmo que o viés negativo seja predominante, não significa dizer que o positivo esteja extinto. Embora minoritário em relação à outra face, o aspecto positivo – aqui é importante não associar esse termo com aqueles referentes ao positivismo – está reservado às questões que envolvem o desenvolvimento humano.

Esses argumentos já são suficientes para direcionar, de forma breve, nossas explicações, indicando que a LDB demonstra o trabalho como princípio educativo. A lei, apesar de ser fruto de movimentos históricos concretos, enfrenta adaptações perante sua execução na sociedade. A prova disso está no fato de as leis serem constantemente alteradas para melhor atender as necessidades da população e os interesses governamentais. Isso se justifica nas mesmas bases mencionadas anteriormente, nas determinações reflexivas. Com a LDB não é diferente. As mudanças que ela propôs para o setor educacional e as várias mudanças realizadas em seu texto são o suficiente para afirmar que as determinações reflexivas também atuam nela. Tendo ciência dessa ação e sabendo que as determinações reflexivas demonstram o trabalho como princípio educativo, podemos afirmar que a LDB em si também produz o mesmo efeito.

Com isso, fechamos o ciclo entre mostrar o perfil histórico do ensino superior no Brasil, a exposição das teleologias do trabalho docente de acordo com cada LDB e, finalmente, com o trabalho como princípio educativo, tanto como fruto das determinações reflexivas do trabalho docente como da legislação da LDB. Assim, partimos para o próximo ciclo dessa tese, a corroboração ou não do que

vimos teoricamente com os resultados da avaliação dos questionários respondidos pelos professores universitários. Para tanto, iniciaremos o próximo capítulo apresentando um pouco do nosso método de análise para só então prosseguir com as análises dos questionários respondidos pelos sujeitos de nossa pesquisa.

## **4 A DUPLA DIMENSÃO ONTOLÓGICA DO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO**

Com a base teórica consolidada e as categorias descritas teoricamente e demonstradas no contexto histórico, estabelecer um confronto prático entre a realidade concreta e o desenvolvimento teórico que descrevemos tornou-se uma ação necessária para comprovarmos ou refutarmos, no todo ou em parte, a nossa hipótese inicial, e assim alcançarmos o nosso objetivo central. Para tanto, saímos de uma exposição teórico-bibliográfica para iniciar uma pesquisa explicativa por meio de questionários.

Composto por um breve perfil e por sete questões abertas, o questionário teve por objetivo expor os aspectos positivos e negativos da profissão docente a partir da narrativa dos professores universitários.

Finalizamos o capítulo fazendo rápidas considerações sobre o contexto geral das respostas expostas nos questionários, o que nos levou a relatar que, apesar dos diversos problemas que existem no cotidiano dos professores e de todo um sistema que avilta sua atividade vital, eles sabem de sua importância para com a sociedade.

### **4.1 Paralelo entre as Ciências Humanas e as Ciências Exatas: um método comparativo**

O trajeto percorrido por nós até o momento nos fornece subsídio teórico suficiente para iniciar o confronto entre o que expomos com a realidade propriamente dita. Ao defrontar esses dois lados, teremos condições de saber se o método comparativo imposto por nós confirma ou rechaça, no todo ou em parte, a hipótese levantada, se o trabalho docente na área das Ciências Humanas e das Ciências Exatas apresenta um duplo aspecto conforme as posições marxianas, se as determinações reflexivas do trabalho docente universitário no âmbito das Ciências Humanas e das Ciências Exatas se assemelham, além dos impactos dessas determinações reflexivas para o professor.

Alcançaremos nosso principal objetivo ao analisar o que os professores têm a dizer sobre o exercício da sua profissão, bem como suas expectativas com relação à docência. Para saber de suas opiniões acerca de seu trabalho,

elaboramos um pequeno questionário com 7 (sete) questões discursivas, além de um pequeno formulário para que possamos traçar um paralelo entre um perfil pessoal e as opiniões dadas no questionário. O questionário encontra-se disponível no Apêndice B dessa tese.

Os professores foram abordados inicialmente com uma Carta Convite/Apresentação informando as nossas intenções com o questionário de opinião. Nela mostramos o objetivo principal da tese, bem como a nossa disponibilidade a qualquer momento para dirimir dúvidas. Além disso, deixamos claro que não havia obrigatoriedade em aceitar o convite e também em continuar participando da pesquisa. Assim os professores poderiam desistir a qualquer tempo. Mais informações a respeito da Carta Convite/Apresentação podem ser vistas no Apêndice A dessa tese.

É importante ressaltarmos que, embora este projeto não tenha passado pelo crivo do CEP/CONEP (Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), nós estamos amparados pela Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016. Diz o Art. 1.º da Resolução:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:

I - pesquisa de opinião pública com participantes não identificados. (BRASIL, 2016).

Diante disso, nós asseguramos aos sujeitos da pesquisa a confidencialidade descrita na Carta Convite/Apresentação. Aproveitamos para reiterar novamente o nosso comprometimento em não divulgar a identidade de qualquer dos professores que responderam ou até mesmo daqueles que foram convidados e recusaram participar da pesquisa ou que desistiram no decorrer do processo.

Os sujeitos da pesquisa, por atuarem em diferentes áreas do conhecimento, não foram selecionados apenas de um curso de cada área. Considerando que as Ciências Exatas são compostas basicamente por três cursos diferentes – Matemática, Física e Química –, o número de cursos escolhidos nas Ciências Humanas, que, diga-se de passagem, compreende um quantitativo bem maior de cursos, limitou-se a dois. Nesse momento, não estamos atentos a igualar o

número de cursos das duas áreas, pois não estamos avaliando cursos, mas sim grandes áreas. A escolha nessa grande área compreendeu os cursos mais básicos que a compõem, quais sejam, Filosofia e Pedagogia. É importante observar que os cursos selecionados coincidem ainda no fato de não integrarem o rol dos chamados “[...] cursos de elite”, fato que não depõe contra a pesquisa e proporciona uma comparação justa das respostas.

Justificados os motivos das escolhas dos cursos, cabe-nos agora dizer quais critérios foram adotados para a escolha dos professores que responderam o questionário. Anteciparemos agora o que não foi critério para a seleção dos professores. Inicialmente é importante falar do sexo dos sujeitos. Este não corresponde a uma opção buscada entre os professores, até mesmo porque, na área das Ciências Exatas, há o predomínio do sexo masculino; ao contrário das Ciências Humanas, em que encontramos um equilíbrio maior entre homens e mulheres. Da mesma forma que o sexo não será levado em consideração, também afastamos dessas escolhas qualquer relação com religião, credo, raça, situação socioeconômica... em suma, apenas o que se encontra expresso no questionário será considerado nesta análise.

Como podemos ver no Apêndice B, a parte que se refere ao perfil dos professores dá importância apenas à quantidade de anos que os professores atuam no magistério, tanto na universidade quanto fora dela, quando for o caso. Esse questionamento está aí apenas por um motivo, a possibilidade de revelar se os anos de experiência enquanto professores universitários se alinham com as respostas que são dadas. Isso se torna especialmente importante pelo fato de poder evidenciar uma tendência que os anos de universidade proporcionam nos quesitos satisfação, relacionamento etc.

Dito isto, definiremos agora os códigos para cada um dos professores participantes, lembrando sempre que não haverá identificação dos nomes nem dos cursos dos respectivos professores. Nesse código ficará disponível apenas a grande área na qual os docentes estão lotados. Fica então definido que os professores das Ciências Humanas terão o código comum “PCH”, já “PCE” corresponderá aos professores das Ciências Exatas. De cada área do conhecimento, temos onze professores, totalizando vinte e dois docentes. É importante deixar claro que não consideraremos o tempo de magistério em nossas análises para confrontar com as

respostas, pois entendemos que, para avaliarmos esse dado, seria necessário um questionário socioeconômico.

Quanto à identificação, salientamos que esta será aleatória para cada grande área, tornando a análise indiferente aos cursos. Além disso, é possível preservar ainda mais a identificação dos docentes. Quaisquer referências a nomes de universidades, cidades, estados, países, ou qualquer outra forma que possibilite identificação serão censurados utilizando “[...]” e, em seguida, também entre colchetes, uma descrição generalista da parte censurada. Para a identificação de cada professor atribuímos um número após o código correspondente de sua área. Como serão 11 docentes de cada grande área, teremos para as Ciências Humanas de PCH-01 a PCH-11 e para as Ciências Exatas de PCE-1 a PCE-11.

Definidos os critérios de seleção dos cursos e dos docentes e justificadas suas escolhas, bem como as identificações e o motivo de eventuais informações censuradas, chegou o momento de falar sobre a avaliação dos questionários, a exposição e as análises dos resultados.

Por ser um estudo comparativo entre as determinações reflexivas do trabalho entre docentes das Ciências Humanas e das Ciências Exatas, as respostas de todas as questões serão postas lado a lado, tanto dentro da própria grande área – para identificar a possível questão referente à influência do tempo de magistério nas determinações reflexivas – quanto entre as grandes áreas – para buscar se há diferença quanto às determinações reflexivas em relação à área de atuação dos docentes.

Dito que cada questão tem seu propósito dentro da análise e que essas nos ajudaram a chegar ao nosso quociente, vamos apresentar, de modo explícito e individual, os motivos da presença de cada questão e o porquê de fazê-las. Sobre essas justificativas, não seremos simplórios ao ponto de generalizá-las, mas, de modo global, adiantamos que as perguntas surgiram de suspeitas de real interesse acerca dos motivos pelos quais os professores se tornaram docentes na universidade. Portanto, fazê-las foi a melhor alternativa para investigar o nosso objetivo.

A respeito da diferença entre os interesses dos docentes em se tornarem professores universitários, é importante considerar que exercer esse ofício não tinha sido o principal deles. Devemos lembrar que as atividades universitárias não se limitam apenas ao ensino, logo o interesse pode não se dever somente a ele,

podendo se referir à continuidade de suas pesquisas ou a projetos de extensão, fazendo do ensino uma condição para atuar nas outras esferas. Assim, não devemos ignorar o fato de que os docentes universitários podem não seguir suas profissões somente por suas afinidades com a sala de aula e com o ensino ou que a escolheram por isso. Como vimos, outras possibilidades atrativas em seu emprego podem ter sido o real motivo de sua escolha em ser professor universitário. Mesmo assim, não podemos esquecer outros fatores, como salário inicial, plano de carreira, estabilidade ou simplesmente o *status*, por exemplo. Sobre esse assunto, veremos mais adiante neste capítulo quais as respostas dos professores quanto à sua motivação na docência na universidade.

Em seguida vimos como item imprescindível para o nosso questionário a ciência dos professores em conhecerem as atribuições do cargo que viriam a ocupar. Aqui é importante deixar claro que o desconhecimento das atividades que devem desempenhar não significa que o fenômeno do estranhamento, por exemplo, não ocorra. Da mesma forma, as determinações reflexivas também continuam acontecendo. Nesse caso o desconhecimento de suas obrigações pode impactar o docente com maior intensidade em relação ao conhecimento prévio de suas obrigações. Por esse motivo, a questão número três foi elaborada, pois com ela temos o intuito de poder complementar a ideia da questão anterior, dando clareza entre as possíveis contradições relacionadas àquilo que se espera e aquilo que é exigido.

A quarta questão procura dar prosseguimento às atividades realizadas pelo professor. O objetivo agora é conhecer quais atividades os docentes consideram sobrecarga de trabalho ou a partir de que situação eles consideram suas atividades como sobrecarga. Com essa questão, temos a possibilidade de compreender, de modo mais concreto, as diferenças entre os impactos que as determinações reflexivas que as atividades docentes causam nos professores das diferentes áreas. Com o objetivo de complementar a questão, vimos ser interessante pedir aos professores um comentário a respeito dessa sobrecarga pré e pós-pandemia.

Da mesma forma que as atividades interferem no modo como as determinações reflexivas das atividades do professor influem no trabalho docente, as condições de trabalho e o relacionamento com os colegas também são pontos que podem imprimir sua marca em tais determinações. Além disso, pedimos um

breve relato do momento pré e pós-pandemia. Assim, da mesma forma que na questão anterior, fica registrada a percepção dos docentes quanto às adaptações que foram feitas para que seu trabalho continuasse a ser executado.

Por conta de haver possibilidade de a vida pessoal atuar na vida profissional dos professores, empreendendo inclusive modificações que perturbem de alguma forma o seu trabalho enquanto docente, percebemos a necessidade de pedir para que os professores descrevam o seu grau de satisfação em função do exercício de suas atividades. As respostas poderão não só nos conduzir, de modo explícito e justificado, para algo além das satisfações e insatisfações que os docentes consideram ocorrer em suas atividades, mas também para as atividades que os docentes consideram de impacto positivo ou negativo para a docência.

Por fim, chegamos à última questão. Nela indagamos aos docentes sobre sua opinião a respeito da função do trabalho docente universitário no tocante ao ensino, à pesquisa e à extensão, bem como quanto ao seu poder transformador na sociedade. Com essa questão, pretendemos identificar o quão forte é o elo do professor com a atividade que ele exerce na universidade. Isso se justifica, já que, como vimos anteriormente, as diversas percepções dos professores podem mudar com o tempo de magistério, o que torna a pergunta especialmente interessante.

Feitas as devidas justificativas sobre as perguntas do questionário, é importante concluir este tópico descrevendo como deve prosseguir a análise dos dados coletados. Primeiramente, deixamos claro que, nesse momento, estamos saindo de uma exposição teórica para adentrar a parte de análise de dados coletados. Assim, saímos de um levantamento teórico-bibliográfico em que buscamos expor as bases históricas e filosóficas a respeito do assunto que estamos tratando para iniciar uma pesquisa explicativa a partir do questionário feito com os docentes. “A pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos.” (SEVERINO, 2017, p. 94). Percebemos, portanto, que os meios a serem utilizados nos permite certa liberdade para explicar os fenômenos. O intuito é justificar as respostas obtidas nos questionários com os argumentos construídos com as bases filosóficas, aliando teoria e realidade.

A exposição dos dados está posta na forma de quadros e obviamente com as discussões acerca destes. O objetivo é facilitar o entendimento dos dados

coletados e da interação entre as informações teóricas com as opiniões dos docentes. Objetivando resguardar ainda mais a identidade dos professores, toda e qualquer referência a universidades, cidades, estados ou países que estes fizerem será censurado.

Estabelecidos os critérios e as justificativas de seleção das grandes áreas, dos cursos, dos docentes, da identificação dos sujeitos da pesquisa, do seguimento metodológico para análise das informações, dos critérios de exposições destas e, claro, as intenções que norteiam cada pergunta do questionário – não esquecendo também que a Resolução n.º 510/2016 nos assegura, por conta da natureza do trabalho, prosseguir com a pesquisa sem a necessidade de o projeto ter passado pelo crivo do CEP/CONEP –, estamos prontos para mostrar as discussões a respeito do questionário acerca do nosso estudo.

#### **4.2 A ontologia do trabalho docente: seus aspectos positivos e negativos**

No tópico anterior, definimos, de modo sucinto, os diversos pontos relacionados à maneira como conduzirmos as questões referentes ao método utilizado, desde a denominação dos sujeitos por área de atuação até a justificativa de cada pergunta do questionário, bem como o modo como as análises iriam proceder. Essas determinações foram importantes para que fosse possível estabelecer um padrão dentro da pesquisa, conferindo, desta forma, credibilidade à tese, em vez de seguir o estudo aleatoriamente.

Iniciamos agora a exposição das respostas dadas pelos professores com a posterior análise de cada uma delas, dando o direcionamento necessário para compreendermos as diferenças, quando houver, entre as diferentes áreas do conhecimento.

Na primeira questão, indagamos aos docentes: quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade? Antes de relatar as principais respostas, antecipamos que os motivos dos professores foram variados, possibilidade que havíamos previsto no tópico anterior, quando levantamos diversos pontos que poderiam ter incentivado os professores a exercer a função de docentes na universidade. Abaixo segue o Quadro 1, com as informações que retiramos dos questionários. Evidentemente, não colocamos as respostas completas nas tabelas, mas sim o assunto sobre o qual os professores relataram em suas respostas.

**Quadro 1 – Respostas dadas pelos professores à primeira questão (Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?)**

Assuntos de referência	Respostas dos PCH	Respostas dos PCE
Oportunidade	2	3
Pesquisa	6	3
Ser professor/Formar professores/Identificação	3	5
Curiosidade	1	x-x-x
Exemplos de docência	1	x-x-x
Novas oportunidades profissionais	1	x-x-x
Transformação social	3	1
Caminho natural	1	1
Vocação para educação	x-x-x	1
Retribuir para a sociedade	x-x-x	1
Reconhecimento	x-x-x	1
Aprendizado contínuo	x-x-x	2
Estabilidade e férias	x-x-x	1
Questões familiares	x-x-x	1

Fonte: elaborado pelos autores.

Vemos que, apesar de a atividade mais fundamental do professor ser o magistério, ou seja, sua atuação nas salas de aula, ensinando os alunos e formando pessoas, diversos foram os motivos que levaram os professores à sala de aula na universidade. Mas alguns pontos chamam atenção e merecem nosso comentário a respeito. Devemos admitir que tínhamos expectativas nas respostas e por isso nossa surpresa ao ver que os professores das Ciências Exatas superaram os professores das Ciências Humanas na escolha de lecionar na universidade simplesmente pela vontade de ser professor, formar professores ou simplesmente por se identificar com a profissão. Outro ponto foi o fato de os Professores das Ciências Humanas terem superado os professores das Ciências Exatas quanto à pesquisa ser a motivação de ir para o magistério na universidade. Não queremos com isso rotular as áreas dizendo que os professores das exatas se importam menos com a pesquisa e mais com o ensino, e os professores das humanas se importam mais com pesquisa e menos com o ensino, mas, como aluno que viveu as duas realidades, essas respostas surpreenderam.

Como exemplo de nossa surpresa, explicitaremos a resposta de dois professores da área das Ciências Humanas que responderam que a motivação foi: “*O interesse pela pesquisa.*” (Resposta do PCH – 5. Vide Anexo.); “*O gosto pela pesquisa e a possibilidade de novas oportunidades profissionais.*” (Resposta do PCH – 6. Vide Anexo.)

Gostaríamos de deixar claro que foi surpreendente, mas não decepcionante, pois os relatos não podem ser reduzidos a somente uma questão, mas a um contexto total.

Contudo, estamos interessados em relacionar as respostas dadas pelos professores ao objeto maior de nossa pesquisa, ou seja, as determinações reflexivas, a relação recíproca entre teleologia e causalidade. Essa questão isolada não nos permite fazer reflexões profundas acerca desse assunto, mas, ao fazermos nossas perguntas, ficou claro que poderiam ser várias motivações, afinal não seria correto “estrangular” as respostas limitando-as a apenas uma opção, desconsiderando questões financeiras, estabilidade, família ou reconhecimento, que são muito importantes e poderiam também fazer parte do rol de motivações. Por isso, apesar de sabermos que as motivações são pessoais, reconhecemos que houve um incômodo ao ver que pouco mais de um terço dos professores respondeu que Ser professor/Formar professores/Identificação foi motivação para lecionar na universidade. Ao ver isso, pensamos se essas escolhas interferem no trabalho docente dos professores e como essas interferências refletem sobre eles mesmos. Apesar de ainda ser prematuro dizer, visto que as outras questões ainda não foram avaliadas, podemos afirmar que, pelo menos teoricamente, essas mútuas influências acontecem, visto que os seres humanos são um misto de ações, reações e retroações que estão em constante desenvolvimento.

Seguindo nossas análises, chegamos à segunda questão, que trata do conhecimento por parte dos professores de suas atribuições acerca do trabalho que iriam exercer na universidade. Aqui, mais uma vez, deparamo-nos com uma situação interessante. No Quadro 2, temos as respostas que os professores de ambas as áreas deram ao serem questionados sobre o conhecimento das atribuições dos docentes universitários. O que se espera quando se submete a concorrer a uma vaga em um concurso público é o conhecimento sobre as atribuições do cargo, mas nem sempre é isso que acontece. Vemos isso no Quadro 2.

**Quadro 2 – Respostas dadas pelos professores à segunda questão (Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?)**

Assuntos de referência	Respostas dos PCH	Respostas dos PCE
Não	1	2
Sim	4	5
Sim, houve seminário/entrega de material	4	2
Procurei/soube com o tempo	2	2

Fonte: elaborado pelos autores.

Apesar de ter dividido as respostas entre as duas grandes áreas, fica interessante avaliá-las de duas formas: individualmente e na totalidade. Individualmente, satisfaz o comparativo e, na totalidade, satisfaz a classe dos professores. O ponto interessante que há nessa questão é o fato de que, enquanto alguns professores disseram que conheciam as atribuições docentes, relatando inclusive seminários de ambientação ou entrega de material, outros comentaram desconhecer tais atribuições e que só passaram a saber delas ou procurando ou com o tempo. É importante relatar, e aqui não estamos com preciosismo, que é de suma importância conhecer direitos e deveres da profissão, pois somente assim os limites das atividades ficam claros. Nas respostas que vimos, considerando apenas “Sim” e “Não”, ou seja, unindo as respostas “Sim” com “Sim, houve seminário/entrega de material” e “Não” com “Procurei/Soube com o tempo”, temos que aproximadamente 30% dos professores não conheciam suas atribuições ao entrar na universidade. Apesar de ser minoria, 30% é um número bastante expressivo.

Comparativamente, não vemos diferenças entre as respostas dadas pelos professores das duas áreas, exceto pelo fato de a realização de seminário de ambientação ou entrega de material a respeito do assunto ter sido mencionada por 4 professores das Ciências Humanas contra 2 professores das Ciências Exatas. Contudo, se dividirmos as respostas apenas entre “Sim” e “Não”, temos uma situação diferente, pois para os professores das Ciências Humanas 3 em 11, ou seja, 27,27% correspondem a docentes que não conheciam suas atribuições. Para os professores das Ciências Exatas esse número é ligeiramente maior, pois 4 em 11 não conheciam as atribuições do professor universitário ao ingressar como docente na universidade, o que corresponde a 36,36%.

É importante dizer que esse desencontro de uma informação muito simples aconteceu entre os docentes que tinham tempo aproximado de magistério

no ensino superior público, o que não justifica diferentes respostas devido à mudança nas leis ou regimentos.

A terceira questão trata das expectativas dos professores ao entrarem na docência e se elas foram atingidas ou não. Nessa questão, começamos a adentrar assuntos que permitem aos professores relatar suas vitórias, frustrações e percepções sobre a carreira docente que desejavam e a que contruíram. O Quadro 3 mostra informações quantitativas sobre as expectativas atingidas ou não.

**Quadro 3 – Respostas dadas pelos professores à terceira questão (Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.)**

Assuntos de referência	Respostas dos PCH	Respostas dos PCE
Não atingido	1	1
Atingido em parte	6	7
Atingido	3	3
Em construção	1	x-x-x

Fonte: elaborado pelos autores.

Apesar de os dados serem praticamente iguais, é interessante mostrar os depoimentos, pois neles os professores começam a revelar problemas, empecilhos, satisfações e desejos. Entre os professores que reponderam de forma negativa, um de cada área, temos o que podemos considerar como desabafo. Vejamos o que dizem os professores PCH-2 e PCE-6.

*Já são 32 anos de magistério. Comecei no ensino fundamental e médio com o ensino religioso e com a filosofia, no [...] [Cidade brasileira], em 1989. Ingressei no ensino superior em 1989, em [...] [Cidade cearense], na [...] [Universidade cearense], trabalhando com formação de professores e depois criando e coordenando o curso de filosofia. Em 2002, fui cursar o doutorado em [...] [Cidade europeia] e fui convidado a lecionar na instituição em que me qualificava. Em 2007, ingressei na [...] [Universidade cearense] e desde então desenvolvo as minhas atividades no curso de filosofia. Confesso que a melhor experiência em todos esses anos de magistério foi no exterior: lá eu me senti verdadeiramente reconhecido e valorizado como professor. Se não fosse por questões familiares, eu teria permanecido na [...] [País europeu] ou aceito o convite para lecionar em [...] [País asiático no Oriente Médio]. (Resposta do PCH – 2. Vide Anexo.)*

*Expectativas: ensinar e aprender, motivar os alunos na busca do conhecimento, formar profissionais capacitados, éticos, pró-ativos e comprometidos. Penso que essas expectativas não estão sendo atingidas por diferentes motivos: i) insuficiência de infraestrutura para as atividades de ensino na instituição; ii) ausência de discussões acadêmicas que conduzam os cursos às atualizações necessárias aos dias atuais, fato que resulta em currículos escolares com falhas estruturais; iii) ausência de discussões/avaliações acadêmicas que alcancem os professores, desde a reitoria, pró-reitoria, centros acadêmicos e departamentos; iv) dificuldades estruturais de infraestrutura para as atividades de pesquisa; v) desinteresse*

*dos estudantes, embora o conhecimento esteja mais acessível do que nunca. Para uma parcela pequena dos estudantes, não sei estimar o percentual, essas expectativas foram e são atingidas, mas tenho a percepção que o mesmo não acontece para a maioria dos alunos. Lembro que em 2010 quando iniciei minha carreira como professor, o ânimo dos alunos e professores era muito diferente, na maioria, do que se vê nos dias atuais. Penso que não somente pela condição da pandemia, mas principalmente pela falta de comando do país e suas consequências sobre as pessoas. Percebo um desalento na população e uma apatia, o que certamente afeta alunos e professores. (Resposta do PCE – 6. Vide Anexo.)*

A insatisfação é clara, seja pelo não reconhecimento e pela desvalorização, seja pela falta de infraestrutura, falta de interesse dos discentes, pela falta de suporte governamental para o desenvolvimento das atividades docentes, entre outros aspectos citados pelos professores. O que nos consola é que, apesar de tantos pontos negativos que foram mencionados, há professores que dizem que as suas expectativas foram parcial ou totalmente atingidas. Vemos isso, por exemplo, nas respostas da PCH – 6 e da PCE – 4, pois ambas se dizem satisfeitas mesmo diante de tantas adversidades.

*As expectativas foram as melhores e sim, foram atingidas. Pois, desde o início, tive a oportunidade de contribuir para a formação de novos professores, bem como experienciar os desafios da gestão universitária. (Resposta do PCH – 6. Vide Anexo.)*

*Sim, elas foram atingidas. Sei que sempre podem melhorar, porque tudo sempre pode ser melhor do que como está. Contribuí com a formação de muitos profissionais de nível superior que estão no mercado de trabalho contribuindo com a formação de outros profissionais. Vejo que a evolução e o aperfeiçoamento é função de cada um, e eu como docente, minha função é garantir que os alunos tenham esta possibilidade. A forma como eles vão administrar essas possibilidades e oportunidades, depende deles e de outros fatores que não tenho como interferir. Então, sim, estou satisfeita com a minha parte nesta história. (Resposta do PCE – 4. Vide Anexo.)*

Percebemos que as expectativas dos docentes quase sempre seguem as finalidades da Educação Superior, que estão relatadas no artigo 43, no Capítulo IV, da LDB de 1996. Esse fato é interessante porque o alinhamento dos objetivos de ambos os lados contribui para a sua concretização. Mas por que os problemas relatados pelos professores permanecem? Para alguns dos problemas temos indícios dos motivos. Se avaliarmos o contexto macroscópico da educação, ou seja, analisando-a como um todo, não podemos desconsiderar a íntima relação do ensino superior com o ensino médio. Em algumas respostas dos professores, vimos queixas de que o nível dos alunos está abaixo do mínimo esperado. Se essa

deficiência não surge na universidade, significa que veio da educação básica. Mesmo sendo uma obviedade, é importante lembrar que o aluno da universidade é um egresso do ensino médio, logo tanto a carga de conhecimento como a falta dele produzem facilidades e dificuldades, respectivamente, nas aulas universitárias. Assim, no contexto da totalidade da educação, vemos o primeiro passo da atuação das determinações reflexivas a partir da “interação” de dois níveis diferentes de ensino, com interferência do ensino médio no superior. O segundo passo é a presença desses alunos, tanto aqueles que tinham boa carga de conhecimento quanto aqueles que não a tinham, formados atuando na docência do ensino médio, formando novos alunos para o ensino superior. É lógico que, quando se trata de Ciências Humanas, não há uma relação exata de que determinada ação irá gerar determinado resultado, mas isso não quer dizer que as interferências devam ser desconsideradas. Ao contrário, as tendências devem ser observadas. Por isso, é importante dizer que não apenas o bom profissional foi aquele que recebeu a melhor formação, mas essa será a tendência. Então cabem, pelo menos, duas indagações para refletir: que pessoas estamos formando? Por existir diferentes níveis dos alunos nas salas de aula, o nível é diminuído para que todos tenham condição de acompanhar os conteúdos e se engajar no curso que escolheram? Mesmo não respondendo tais questões, até porque elas não fazem parte do escopo da pesquisa, acreditamos que elas sejam válidas, pois a universidade é muito mais que um conjunto de dados estatísticos de aproveitamento, aprovação, reprovação e evasão. De todo modo, é inegável que essas determinações reflexivas estão presentes no contexto da educação, fazendo pontes poderosas entre os diferentes níveis de ensino.

Na quarta questão, muitos professores expuseram tanto suas dificuldades e desafios como seus maiores incômodos relacionados às atividades que exercem no tocante à sobrecarga de trabalho. De modo geral, os depoimentos que mais se repetiram foram aqueles que relataram alguma forma de sobrecarga no trabalho em ambas as áreas nos dois cenários possíveis, tanto antes da pandemia como na pandemia. A diferença entre elas foi muito sensível, muito por conta de um dos professores não ter feito referência à pandemia em sua resposta. No Quadro 4, temos os dados com a percepção dos professores a respeito da existência ou não de sobrecarga de trabalho.

**Quadro 4 – Respostas dadas pelos professores à quarta questão (O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior à pandemia e o momento atual de pandemia) referente à existência de sobrecarga.**

Grande área / Existência de sobrecarga	Sim	Não
Ciências Humanas	7	4
Ciências Exatas	7	4
Ciências Humanas (Pandemia)	8	3
Ciências Exatas (Pandemia)	7*	3

Fonte: elaborado pelos autores.

\* Um professor não relatou a questão da pandemia.

Ainda sobre o assunto da sobrecarga, foi pedido aos professores que fizessem um breve relato a respeito dessa sobrecarga, levando em conta dois momentos, antes da pandemia e na pandemia. No Quadro 5, filtramos as respostas dos professores por atividades citadas como as que mais geram sobrecarga.

**Quadro 5 – Filtragem das respostas dadas pelos professores na quarta questão (O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior à pandemia e o momento atual de pandemia) referente a quais atividades geram mais sobrecarga.**

Assunto de referência	Ciências Humanas	Ciências Exatas
Excesso de atividades em geral	4	4
Atividades administrativas/Gestão	3	2
Ensino remoto	2	2
Aula/Orientação/Coordenação	x-x-x	1
Reuniões	x-x-x	1

Fonte: elaborado pelos autores.

As respostas obtidas também foram bem semelhantes, mas as falas de alguns docentes mostram o quão atribulada é a atividade docente, pois a extensão de suas ações diretas está além de tudo aquilo que é pensável. Mas iniciaremos com as respostas dos professores que afirmaram, em seu relato, não haver sobrecarga de trabalho em suas atividades. Contudo, mesmo não as reconhecendo em sua rotina de trabalho, alguns desses mesmos professores assumem que alguns colegas reclamaram de estarem com excesso de atividades.

*Não considero sobrecarga. Toda profissão tem seus desafios. No caso do magistério superior, o(a) professor(a) tem relativa autonomia para desenvolver suas atividades de docência, pesquisa e extensão. Tais escolhas devem ser pensadas e analisadas sob a ótica de cada um(a). A legislação assegura um limite mínimo de atuação para cada etapa de*

*trabalho, e acredito que o docente tenha a liberdade de escolher focar em aspectos da carreira que mais lhe dão satisfação. Sobre a Pandemia: de fato, a pandemia trouxe novas demandas a todos(as) nós. Foram necessárias adaptações ao trabalho como um todo. O mais grave, na minha compreensão, diz respeito ao adoecimento físico e psíquico de muitos professores(as) e estudantes em razão da situação de perdas em que estamos inseridos. (Resposta do PCH – 9. Vide Anexo.)*

*Não houve sobrecarga para mim, embora muitos colegas tenham relatado isso. É claro que tive que aprender muita coisa nova, praticamente tive que reaprender a dar aulas, mas vejo isso como uma imensa oportunidade de aprender coisas novas, apesar do momento trágico. (Resposta do PCE – 10. Vide Anexo.)*

Mas essa não foi a realidade descrita pela maioria dos docentes, como vimos nas duas tabelas anteriores e nos depoimentos que acabamos de ver, pois a maioria dos professores relatou exatamente o contrário do que acabamos de ver. Na Tabela 7, temos os diversos motivos relatados pelos professores. Algumas vezes foi mencionado mais de um motivo, o que só agrava a situação. Abaixo, alguns depoimentos que relatam, com uma maior riqueza de detalhes, as atividades que alguns professores exercem e que, indiscutivelmente, estão além daquilo que eles devem executar.

*Sim. Atualmente, encontro-me na coordenação de área do PIBID Filosofia e na coordenação do Mestrado Profissional em Filosofia, além das atividades de ensino. As atividades administrativas ocupam boa parte do meu tempo, "invadem" o meu período de férias e me deixam sem tempo para dedicar-me à pesquisa. A função administrativa não goza de reconhecimento, além de não se receber gratificação, como é o caso do mestrado profissional, ou receber apenas em parte, como é o caso do PIBID. Nesse período da pandemia, tenho trabalhado de forma redobrada, pois faço às vezes de coordenador e de secretário. Quando findar a minha gestão, declinarei de qualquer convite a posteriori para ocupar função administrativa na instituição. Ela só nos faz "adoecer". (Resposta do PCH – 2. Vide Anexo.)*

*Antes da Pandemia, havia uma sobrecarga, mas esta ficava restrita ao ambiente universitário. Trabalhamos mais de 8 horas por dia. Já cheguei a trabalhar 14 horas seguidas com a pesquisa e aulas. No entanto, com a Pandemia, o trabalho triplicou, tendo em vista que não conseguimos mais distinguir nosso ambiente de descanso e familiar do ambiente de trabalho. Além disso, os estudantes nos solicitam a todo momento, como se estivéssemos disponíveis para eles no momento mais adequado para cada um. Ou seja, o professor está tendo que adequar seu trabalho à realidade individual de cada um dos seus alunos, o que lhe demanda mais tempo. As reuniões também se tornaram mais frequentes, pois parece que a administração pensa que, por estar em casa, o professor está disponível a qualquer momento. (Resposta do PCH – 5. Vide Anexo.)*

*De certa forma sim, principalmente quando comparo a outras universidades pelo mundo. Em praticamente qualquer lugar que conheço onde a pesquisa científica é avançada, a tecnologia é avançada, o país é industrializado, etc. eu vejo que professores universitários fazem pesquisa e dão aula apenas*

*de uma disciplina por semestre. Geralmente, ficam cerca de 6h por semana em sala de aula, possuem ajudantes para corrigir provas, etc. Nisso, minha universidade (e praticamente todas as brasileiras) ainda está muito atrasada. Na melhor das hipóteses, o que eu consigo são 8h por semana em sala em raríssimas ocasiões. Geralmente, temos 10h por semana em sala. Praticamente nunca temos ajudantes para corrigir provas. Aliás, não temos ajudantes nem mesmo para fazer reparos técnicos nos nossos laboratórios – não consigo nem mesmo contar quantas horas já gastei instalando sistema operacional em computadores, descobrindo como alocar clusters de computadores adequadamente nas salas, estudando a refrigeração da sala, até mesmo trocando os ares-condicionados! Por várias vezes, já pedi a contratação de técnicos em informática para meu grupo de pesquisas, ou talvez até para o departamento inteiro, mas nós não temos isso, meus pedidos sempre foram negados. Temos que alocar professores ou estudantes de "quebra-galho" às vezes para consertar até mesmo a rede de internet do nosso laboratório, ou para trocar computadores dos estudantes. Em resumo, meu tempo é gasto com (i) mais aulas que o normal ao longo da semana, (ii) reparos técnicos em várias frentes e (iii) finalmente pesquisa científica e orientação. Muitos colaboradores que conheço no exterior se impressionam com a qualidade da ciência e das publicações científicas no Brasil, dadas essas condições que costumo relatar a ele(a)s. Com a vinda da pandemia, como todos estão trabalhando em casa, todo o esforço agora está voltado para o cluster de computadores – os próprios alunos cuidam de seus computadores pessoais, o que diminui um pouco a carga nos professores. Por outro lado, quando cada aluno cuida do seu computador, os computadores, ou o acesso à internet deles, nem sempre são os de melhor qualidade, o que novamente compensa com a dificuldade no nosso trabalho. (Resposta do PCE – 3. Vide Anexo.)*

Diante do que os professores responderam, vemos várias formas de excesso, desde ultrapassar a quantidade de horas diárias e atividades de gestão até a execução de atividades de manutenção em geral. Como foi pedido, os professores também falaram a respeito de como a pandemia tem interferido em suas atividades. O tempo em frente ao computador dando aulas ou em reuniões, a sensação de esgotamento e a falta de horário foram os pontos que mais nos impactaram.

Respondida essa questão, chegamos ao que seria o seu complemento, pois tão importante quanto as atividades que exercem são as condições de trabalho e o relacionamento com os colegas, conteúdo que compõe a quinta questão. As determinações reflexivas também estão presentes aí pelos diversos motivos que já justificamos, por isso vemos ser desnecessário retomar os mesmos pensamentos em todas as questões, apesar de ser o ponto principal desta tese.

Vários foram os assuntos mencionados na quinta questão, mas os de cunho negativo compuseram maioria dos relatos dos professores. Os relatos foram variados, fazendo com que quase todos eles fossem ditos somente uma ou duas vezes. Considerando ambas as áreas, foram 25 assuntos diferentes, dos quais 18 foram negativos e apenas 7 positivos. A maior variedade dos assuntos ficou a cargo

dos professores das Ciências Exatas, citando 23 dos 25 assuntos mencionados. Os professores das Ciências Humanas citaram apenas 11 dos 25. Sob a perspectiva individual das grandes áreas, os professores das Ciências Exatas mencionaram 5 assuntos positivos e 18 negativos, enquanto os professores das Ciências Humanas indicaram 4 positivos e 7 negativos. No Quadro 6 e no Quadro 7, temos as respostas dos professores de cada grande área por assunto de referência.

**Quadro 6 – Pontos negativos citados pelos professores na quinta questão (Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior à pandemia e o momento atual de pandemia.).**

Pontos negativos	Ciências Humanas	Ciências Exatas
Pressão para publicar	x-x-x	1
Ensino em segundo plano	x-x-x	1
Aquisição de insumos	x-x-x	1
Burocracia excessiva	x-x-x	1
Problemas técnicos diversos	1	1
Local de trabalho pouco maduro	x-x-x	1
Pouco financiamento	1	1
Relacionamento abaixo da média	2	2
Falta de recurso para aulas	x-x-x	2
Mortes pela covid-19	x-x-x	1
Desinteresse dos alunos	x-x-x	2
Dificuldade para pesquisa	1	2
Infraestrutura ruim	6	1
Rotinas administrativas a desejar	x-x-x	1
Falta de gabinete para os professores	1	1
Pouca assistência material e administrativa na pandemia	x-x-x	1
Questões psicológicas	1	1
Falta de espaço para projetos	x-x-x	1

Fonte: elaborado pelos autores.

**Quadro 7 – Pontos positivos citados pelos professores na quinta questão (Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior à pandemia e o momento atual de pandemia.).**

<b>Pontos positivos</b>	<b>Ciências Humanas</b>	<b>Ciências Exatas</b>
Liberdade no trabalho	x-x-x	1
Bom relacionamento	2	4
Melhoria das condições físicas	x-x-x	1
Universidade organizada	1	1
Entusiasmo de alguns alunos	x-x-x	1
Boa estrutura	2	x-x-x
Acompanhamento psicológico	1	x-x-x

Fonte: elaborado pelos autores.

O que percebemos com isso é que, no que se refere aos pontos negativos, aparentemente não há algo que se sobressaia para os professores das Ciências Exatas, já que apenas três assuntos de referência (Relacionamentos abaixo da média, Falta de recurso para as aulas, Dificuldade para pesquisa e Desinteresse dos alunos) foram mencionados duas vezes cada, enquanto o restante, somente uma ou nenhuma vez. Já para os professores das Ciências Humanas, o quadro foi diferente, pois as questões referentes à infraestrutura ruim foram citadas seis vezes e a vinculada ao relacionamento abaixo da média foi citada duas vezes. Aqui percebemos uma inclinação maior para um problema que impede ou dificulta o pleno desenvolvimento das atividades docentes, diferentemente da área das exatas. Contudo, isso por si só não significa que os problemas que foram mencionados uma vez não mereçam atenção. O que acontece é que existem problemas que parecem ser mais graves ou que interferem mais no trabalho docente do que outros. Em relação aos aspectos positivos, houve equilíbrio nas Ciências Humanas, enquanto que, nas Ciências Exatas, o bom relacionamento com os colegas foi o ponto alto dos relatos, sendo citado em quatro oportunidades. Infelizmente, como já citamos, vemos uma quantidade muito superior de pontos negativos do que de pontos positivos.

Diante disso, a expectativa que temos no momento é que, de um modo geral, a insatisfação dos professores na docência será superior à satisfação, mas nos foi revelado exatamente o contrário, como podemos observar no Quadro 8.

**Quadro 8 – Nível de satisfação citado pelos professores na sexta questão (Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de Humanidades ou da área das Ciências Exatas.).**

Nível de satisfação	Ciências Exatas	Ciências Humanas
Satisfeito	8	8
Satisfeito em parte	1	2
Insatisfeito	2	1

Fonte: elaborado pelos autores.

Apesar de parecer contraditório, há elementos citados pelos professores em suas respostas na sexta questão que superam os pontos negativos reclamados por eles. As principais queixas ditas nessa questão foram o despreparo dos alunos ao chegar à universidade, a falta de verbas e incentivos e o descontentamento com o cenário político. Contudo, a realização, a satisfação, a alegria, o prazer e o amor foram alguns pontos citados pelos professores. Abaixo, temos respostas negativas e positivas de ambas as áreas.

*Por vezes, diante de certas colocações e práticas observadas no cotidiano, não estou certo de me encontrar na área de humanidades ou na de desumanidades. Confesso que os meus momentos de satisfação na universidade hoje se resumem ao trabalho com os estudantes. (Resposta do PCH – 2. Vide Anexo.)*

*Muito satisfeito e realizado. É um enorme prazer contribuir com o crescimento intelectual e profissional dos estudantes. As questões desafiadoras da profissão, como parte integrante do processo, servem como combustível para seguir adiante na busca de aprimoramento profissional e pessoal. (Resposta do PCH – 9. Vide Anexo.)*

*Devido à falta de investimentos em Ciência e Educação, o trabalho como professor universitário se tornou frustrante e desmotivante. Infelizmente, as perspectivas a longo prazo são negativas, o que deve ser fator determinante na insatisfação com o trabalho nos próximos anos. (Resposta do PCE – 5. Vide Anexo.)*

*Gosto de ser professor, estou muito satisfeito com o ambiente de trabalho na [...] [Universidade brasileira], especialmente pelo motivo que gosto da parte experimental. Na [...] [Universidade brasileira] tive a oportunidade de desenvolver bastante o ensino experimental, criando inclusive novos laboratórios que não existiam na minha época de estudante. Com a pandemia, enfrentei um grande desafio que foi transformar as aulas experimentais em atividades remotas. Com isso, passei a desenvolver simulações e filmes de experimentos reais. Criamos até uma página com os experimentos virtuais alternativos. Esse trabalho tem um grande alcance, podendo ser utilizado por outras instituições e até mesmo por professores do ensino médio. (Resposta do PCE – 1. Vide Anexo.)*

Já dissemos que parece haver uma contradição entre a quantidade de problemas elencados pelos professores frente aos pontos positivos e o grau de satisfação. Sobre isso discorreremos muito brevemente, mas a sétima questão (O(A)

senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?) reforça as nossas justificativas, pois, mesmo com algumas observações feitas por poucos professores, inclusive os que demonstraram sua insatisfação, houve unanimidade sobre o papel transformador que o docente exerce com o seu ofício, reconhecendo sua contribuição para a sociedade.

Ante o exposto, refutamos grande parte da nossa hipótese inicial. As informações colhidas nos permitem afirmar que o duplo aspecto do trabalho docente universitário está presente nas áreas das Ciências Humanas e das Ciências Exatas. Apesar de ser possível vislumbrar essa parte da hipótese apenas extrapolando as exposições que fizemos acerca do trabalho em geral para o trabalho docente, é interessante ver as dores e os desafios, os desejos e os êxitos dos professores narrados por eles mesmos. A questão da insuficiência material e infraestrutural, burocracia, sobrecarga de trabalho, do quantitativo de atividades que estão além do que os professores devem cumprir e o desrespeito à quantidade de horas trabalhadas por dia (lembrando que os professores universitários não ganham hora extra) são alguns dos poucos exemplos de exploração existentes no contexto da docência. A liberdade, o prazer em atuar na universidade em ensino, pesquisa e extensão, a atuação no processo formador de profissionais, entre tantos outros, são os aspectos positivos da profissão docente. Fica clara a duplicidade presente nas respostas dos professores, já que as de cunho negativo aviltam a vida humana, e as de cunho positivo correspondem ao caráter ineliminável do trabalho, que está sempre presente, independentemente da forma social dada. Logo, fica demonstrado que, em ambas as áreas do conhecimento, o trabalho docente universitário tem duplo aspecto.

Quanto às determinações reflexivas, nossa hipótese inicial não se confirma, pois, ao contrário do que dissemos, que as determinações reflexivas de ambas áreas são semelhantes, elas se apresentaram de forma diferente. As teleologias do trabalho docente e algumas de suas causalidades estão expostas no questionário, mas elas por si só não são suficientes para afirmar se há semelhança entre as determinações reflexivas do trabalho na atividade docente nas duas grandes áreas. Isso acontece por conta de a relação não ser direta na maioria das vezes, pois as relações estão emaranhadas de tal forma que não é possível isolar um ponto específico para análise. Quem nos revela que elas são diferentes são as

respostas obtidas na quarta e na quinta questão (Vide quadros 4, 5, 6 e 7). No quesito sobrecarga de trabalho, há um equilíbrio entre as opiniões dos professores das grandes áreas (Vide quadros 4 e 5), mas, quanto aos pontos positivos e negativos que interferem na sua atividade enquanto docente, os professores das Ciências Exatas expuseram maior variedade de problemas ligados a essa interferência quando comparados aos professores das Ciências Humanas.

Quanto aos impactos do trabalho na pessoa do professor, nossa hipótese inicial também foi refutada, pois, ao contrário do que havíamos dito, que os impactos para a pessoa do professor seriam diferentes para cada grande área, constatamos que elas são semelhantes. Chegamos a essa conclusão principalmente por duas questões. A sexta e a sétima questões mostram exatamente a similaridade dos impactos em ambas as áreas, já que houve claro equilíbrio em relação à questão das satisfações e das insatisfações, bem como foi unânime o reconhecimento da importância de seu trabalho para a transformação social. Logo, a percepção dos professores sobre os impactos gerados pela profissão docente é semelhante entre as grandes áreas. Portanto, nossa hipótese foi rechaçada em grande parte.

Apesar de termos esclarecido os três pontos de nossa hipótese, vimos ser necessário discorrer, de maneira breve, sobre a profissão docente e seu papel transformador, apesar de tantos problemas que rodeiam seu trabalho, consumindo tempo e desperdiçando energia, os quais seriam úteis se estivessem sendo utilizados no exercício de seu papel.

#### **4.3 Para além do duplo aspecto: o salto qualitativo da docência no ensino superior**

O tópico anterior nos mostrou que grande parte da nossa hipótese foi refutada, mas, como comentamos no final, vimos a necessidade de dissertar um pouco mais a respeito do trabalho docente universitário, associando o contexto explicitado por nós a algumas das tabulações já filtradas.

Falar do trabalho docente universitário implica discorrer brevemente sobre educação, e falar sobre educação implica discutir como ela se desenvolveu no cotidiano dos seres humanos. Contudo, já deixamos explícito como se deu o desenrolar desse processo no primeiro capítulo desta tese. Mesmo assim, faremos

retomadas pontuais com o propósito de alcançar mais rapidamente o objetivo deste tópico.

A prática do trabalho estabelece o ponto de partida para o surgimento do ser social, e, por meio dele, os seres humanos passaram a ter inúmeras possibilidades para o seu desenvolvimento. Como resultado do trabalho, surgem os complexos sociais, sobre as quais a humanidade mantém suas relações e, a partir delas, os seres humanos avançam historicamente. “A totalidade social é a síntese das múltiplas ações dos indivíduos singulares cuja gênese se dá no trabalho. À medida que progride, com novos caminhos, novas necessidades, o processo do trabalho a um aperfeiçoamento crescente.” (NOBRE LOPES, 2013, p. 68). A educação, por estar no bojo desses complexos, tem sua relação direta com a atividade vital humana.

A partir dessa conexão entre trabalho e educação, fica evidente que o modo como os seres humanos executam o trabalho influencia diretamente como os complexos sociais, e logicamente a educação, são conduzidos. Por existir uma relação recíproca entre as ações humanas e suas consequências, a educação prestada também segue esse rito. Assim, é por meio do trabalho e de suas consequências, e aqui mais uma vez ressaltamos a presença da educação, que a sociabilidade humana é construída, viabilizando a produção e a reprodução do ser social.

Como no modo de produção capitalista as ações humanas ficam voltadas para a obtenção de lucro, elas também conduzem a educação para essa mesma finalidade. Vale a pena lembrar que esse fato não muda a essência da educação, pois, da mesma forma que o trabalho não perde sua dimensão de valor de uso, a educação, mesmo sendo predominantemente mercadoria, também não perde seu viés positivo. “Portanto, a educação é ‘um processo de vida, de construção e de experimentação’, porém ela se insere sempre num contexto histórico e, nesse sentido, carrega a marca do modo de produção da sociedade na qual se insere.” (SILVA FILHO; NOBRE LOPES, 2018, p. 1032).

Corroborando esse raciocínio e justificando a continuidade do processo histórico mesmo diante de tantos paradoxos, temos a citação de Nobre Lopes (2013, p. 64):

Sabemos que a educação exteriorizada nos sistemas formais de ensino é instância de reprodução de interesses ideológico-particulares, mas no seu

sentido amplo, na sua dimensão ontológica, ela é instância de produção e reprodução da vida social dos homens. Nesse aspecto, ela é também mediação para uma práxis criadora e transformadora, caso contrário, não haveria um desenvolvimento histórico do homem.

Por estar intimamente ligada à educação, a profissão docente também obedece ao mesmo jogo que a conduz. Assim, não é surpresa dizer que os professores, inclusive os que atuam nas universidades, estão sujeitos a essa dupla face. Por isso, os professores universitários também são penalizados com os ditames do sistema capitalista, pois, ao mesmo tempo que utilizam seu saber para dar conhecimento e formação aos alunos, cumprindo com seu papel, eles, por estarem inseridos no sistema, também se estranham de suas atividades, pois prevalece o aspecto que avilta seu trabalho.

Como vimos, a quantidade de pontos negativos é bastante superior à quantidade de pontos positivos, mas vale ressaltar que o seu trabalho tem um resultado real que supera todas as adversidades que surgem na sua profissão. Percebemos isso na resposta à sétima questão (O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?) de alguns professores. A título de exemplo, temos o seguinte: *“Apesar de todas as dificuldades, o papel da educação é essencial e acredito que minha contribuição tem valor na resistência ao atraso cultural e científico do Brasil.”* (Resposta do(a) PCE – 5. Vide Anexo.)

Isso nos mostra que, apesar de tantos percalços, o trabalho docente do professor universitário segue cumprindo papel fundamental na formação dos estudantes e se faz cada vez mais necessário. Os professores universitários têm consciência de sua importância, mesmo com deficiências em infraestrutura, falta de apoio, não reconhecimento, sobrecarga de trabalho... não abandonam sua missão: o ofício de ensinar.

## 5 CONCLUSÃO

Dissertar a respeito do trabalho na atividade docente universitária foi um verdadeiro desafio. Com o objetivo central de investigar a determinação reflexiva do duplo aspecto do trabalho – no seu sentido positivo e negativo –, tematizado por Marx e Lukács, na atividade docente universitária em duas grandes áreas de concentração, Ciências Humanas e Ciências Exatas, verificando se as determinações reflexivas do trabalho docente nessas duas áreas se assemelham e quais os impactos do trabalho docente para o aspecto pessoal e profissional do professor, várias foram as dificuldades enfrentadas por nós, mas duas merecem destaque. Primeiro, a complexidade do tema, já que este possui várias nuances que devem ser consideradas e descritas. Segundo, as discussões acerca das opiniões dos professores universitários sobre o seu próprio trabalho, pois inferir as respostas do docentes a fim de demonstrar a nossa hipótese ancorada numa fundamentação teórica não é uma tarefa fácil de ser realizada. Apesar das dificuldades, importantes conclusões foram tiradas nos decorrer do desenvolvimento desta tese.

Iniciamos nossas considerações a partir de um assunto mais fundamental para atingirmos o alvo de nossas discussões no primeiro capítulo: delinear o fundamento marxiano-lukacsiano sobre a dupla face do trabalho no capitalismo, demonstrando a sua determinação reflexiva no trabalho docente universitário. A questão da categoria trabalho, de acordo com a perspectiva marxiano-lukacsiana, precisou de alguns esclarecimentos, devido às controvérsias que ainda persistem no campo acadêmico sobre quem executa trabalho e quem exerce uma mera atividade que não se encaixa nos quesitos da teoria marxiana. Mostrar elementos para tentar dirimir ou amenizar o equívoco em relação à teoria marxiana do trabalho se tornou um ponto fundamental para dissertarmos sobre nossa problemática acerca do duplo aspecto do trabalho presente na atividade docente universitária.

Mostramos, nessas discussões, importantes argumentos e passagens sólidas que não apenas os indivíduos que atuam no chão de fábrica ou que lidam diretamente com a natureza são trabalhadores; aqueles cuja função principal está em atuar nas teleologias secundárias também são classificados da mesma forma. Mas por que isso foi importante em nossa tese? Além de ser, pelo menos para o nosso ponto de vista, um erro diante de tudo o que a teoria marxiana preconiza em relação ao trabalho, essa perspectiva vai contra a imagem dos professores, inclusive

dos professores universitários, pois, caso contrário, eles não seriam considerados trabalhadores. A demonstração não foi pontual. Partimos desde a dupla face do trabalho até falar diretamente sobre o trabalho docente. Concluímos que a atividade docente se enquadra nas características de trabalho da teoria marxiana, independentemente da forma que seja executada, seja em escolas particulares, públicas, seja em aulas particulares ou até mesmo de forma gratuita. Como os sujeitos da nossa tese são os professores universitários que atuam na esfera pública, não nos detemos apenas à teoria, mostramos, além dela, informações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) e dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), que comprovam nosso posicionamento.

Diante disso, pudemos afirmar que a atividade docente pode ser considerada, sim, trabalho. Mas isso não foi o suficiente. As determinações reflexivas demonstraram a conexão recíproca entre teleologia e causalidade, ou seja, a retroatividade das ações dos seres humanos sobre eles mesmos gerando novas alternativas e dando continuidade ao processo histórico. Desse modo, a atuação delas no trabalho docente universitário segue a mesma lógica do trabalho em geral. Foi a partir desse momento que vimos de maneira mais concreta o quanto as ações dos professores retornam sobre eles, pois muitas dessas ações fazem com que o seu trabalho seja considerado satisfatório e exercido plenamente, mas muitas outras geram estranhamentos e insatisfações na profissão, demonstrando o duplo aspecto do trabalho docente, ou seja, o seu lado positivo e negativo. Além disso, não podemos esquecer que mesmo aqueles eventos que estão alheios à profissão têm potencial de interferir no desempenho dos professores, para melhor ou para pior. O fato é que os estranhamentos, como mesmo afirma Lukács, podem e devem ser superados, inclusive pelos professores universitários.

Demonstrado esse duplo aspecto do trabalho docente, foi necessário levar as discussões no sentido de mostrar ainda que, a partir da concepção do trabalho como princípio educativo, o modo de produção incide e reflete na educação. Começamos essa abordagem traçando o perfil histórico do Ensino Superior no Brasil e nele constatamos não apenas o marasmo para com a educação, mas, também, grandes problemas, como, por exemplo, demora na criação de instituições de ensino superior, reformas universitárias que deixaram marcas em virtude do período militar, descumprimento na íntegra das LDBs, etc. Como vimos no primeiro capítulo, o

investimento em educação promove retorno ao PIB, e isso por si só deveria ser argumento suficiente para impedir quaisquer ações de congelamento e/ou contingenciamento de recursos.

Após essas breves considerações sobre o perfil histórico do ensino superior, procuramos enxergar mais de perto as teleologias do trabalho docente universitário a partir das LDBs, que, com o passar dos anos, aumentaram cada vez mais a quantidade de atribuições dos professores, principalmente no nível universitário. Ora, mesmo sabendo que a finalidade da educação superior não se confunde com a missão dos professores, não podemos negar o fato de que, sendo os professores a ponta da lança, eles são os atores reponsáveis, entre outras coisas, pela concretização das teleologias da educação superior, e isso está intimamente relacionado ao trabalho. Daqui resulta aquela clássica concepção de Saviani do trabalho como princípio educativo. Notamos que a resposta para isso se encontra no próprio contexto histórico, e aqui, mais uma vez, as determinações reflexivas foram úteis para percebermos que mudanças históricas implicam mudanças de modos de trabalho, de leis e de processo educativo.

Embora esteja mais detalhado no nosso último capítulo, destacamos aqui o viés de toda essa fundamentação teórica com a nossa pesquisa e a nossa hipótese inicial. Realizada a partir de questionário aplicado a professores de universidades públicas, buscamos verificar se o duplo aspecto do trabalho docente está presente nas áreas das Ciências Humanas e das Ciências Exatas, se há similaridades entre as determinações reflexivas nessas duas áreas de conhecimento e se os impactos do trabalho docente para a pessoa do professor são diferentes.

A análise dos questionários nos permitiu refutar em grande parte a nossa hipótese inicial, isso porque conseguimos verificar que realmente o duplo aspecto do trabalho, tematizado por Marx e depois por Lukács, está igualmente presente nas áreas das Ciências Humanas e das Ciências Exatas. Essa foi a parte de confirmação da nossa hipótese. Porém, negando outra parte, verificamos que as determinações reflexivas que nelas incidem são diferentes, pois os pontos positivos e negativos mencionados pelos professores de ambas as áreas divergem em variedade e número. Ainda contrariando ou negando parte da nossa hipótese, pudemos perceber que os impactos dessas determinações reflexivas são os mesmos para os diversos professores das duas áreas de conhecimento, posto que as relações de satisfação, insatisfação e reconhecimento da importância de sua

profissão se mostraram bastante similares. Chegamos a essa conclusão porque, em ambas as áreas, há similitude exposta nos quadros relacionados à satisfação e à insatisfação, bem como no reconhecimento de seu papel como agente transformador, sendo esta última uma unanimidade entre as referidas áreas.

Em breves palavras, podemos afirmar que os professores universitários têm um quantitativo de atividades exacerbado – entre elas, temos aulas, orientações e administração, por exemplo –, que associado à infraestrutura ruim e a baixos recursos terminariam por desestimular o exercício do magistério. Se adicionarmos o advento da pandemia nesse cenário, problemas de ordem psicológica causados pelo distanciamento social e pelo falecimento de colegas de trabalho pesam sobre o ânimo dos docentes. A grande questão é que os mais diversos problemas, apesar de esmorecerem os professores a ponto de estranhá-los em sua atividade, não os impedem de se mostrar satisfeitos em seu trabalho. Vimos, em suas respostas, palavras como realização e amor, e o fato de saberem de sua importância na construção social torna-se um viés para se pensar em formas de superação do duplo aspecto do trabalho em relação ao caráter de utilidade próprio do sistema capitalista.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Jorge; MOSTAFA, Joana; HERCULANO, Pedro. Gastos com a Política Social: alavanca para o crescimento com distribuição de renda. **Comunicados do Ipea 75**. Brasília, 2011. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4634/1/Comunicados\\_n75\\_Gastos\\_com.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4634/1/Comunicados_n75_Gastos_com.pdf). Acesso em: 7 de jun. 2018
- AGÊNCIA ESTADO. Lula reitera que dinheiro do pré-sal irá à educação. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 2008. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/politica/lula-reitera-que-dinheiro-do-pre-sal-ira-a-educacao-1.936237?page=3#>. Acesso em: 9 de fev. 2021.
- ALMEIDA JUNIOR, A. Enquanto se espera pelas diretrizes e bases. **Revista da Faculdade de Direito (UFPR)**, Curitiba, v. 1, n. 0, p. 73-90, 1953. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/direito/article/download/6167/4398>. Acesso em: 2 de nov. 2019
- BRASIL. **Ato Institucional Nº 5, de 13 de Dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Brasília, DF, dez de 1968a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm). Acesso em: 29 de nov. 2019
- BRASIL. Constituição de 1988, de 05 de Outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, out de 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 de jan. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 05 de abr. de 1911**. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Rio de Janeiro, RJ, abr de 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de jul. 2019
- BRASIL. **Decreto nº 11.530, de mar. de 1915**. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Rio de Janeiro, RJ, mar de 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 22 de jul. 2019
- BRASIL. **Decreto nº 14.343, de 7 de set. de 1920**. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, set de 1920. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em: 25 de jul. 2019
- BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abr de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados

pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, RJ, abr de 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 de ago. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília, DF, fev. de 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 de nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução Nº 510, de 7 de Abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581). Acesso em: 26 de jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, dez. de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf> Acesso em: 12 de nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de Dezembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, nov. de 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 8 de nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, ago. de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 4 de dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. de 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 16 de nov. 2019.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 5, de 1983**. Brasília, DF, abr. de 1983. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/18035> Acesso em: 7 de jan. 2020

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 22ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CASTELLIANO DE LUCENA, Luiz. **Um Breve Histórico do IME - Instituto Militar de Engenharia**: (Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, 1792). Rio de Janeiro, 2005. Disponível em:

<http://www.ime.eb.mil.br/arquivos/Noticia/historicoIME.pdf> Acesso em: 10 de jul. 2019.

FERREIRA, Nara. **Lula veta artigo que destinava 50% do pré-sal para educação**. 2010. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2010/12/23/lula-veta-artigo-que-destinava-50-do-pre-sal-para-educacao>. Acesso em: 9 de fev. 2021.

FETICHISMO. *In*: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 439.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. p. 19-62. *In*: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2005.

GRIFFITHS, Chris; BUTTERY, Thomas. The world's oldest centre of learning. **BBC**, 2018. Disponível em: <http://www.bbc.com/travel/gallery/20180318-the-worlds-oldest-centre-of-learning> Acesso em: 8 de jul. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUKÁCS, György. **A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: LECH, 1979

LUKÁCS, György. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: LECH, 1979a.

LUKÁCS, György. **Per l'ontologia dell'essere sociale II**. Tradução de Alberto Scarponi. Roma: Riuniti, 1981.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**, Acta Cirúrgica Brasileira – Vol. 17 (Suplemento 3) 2002.

MARX, Karl. **Grundrisse**. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manoscritti economico-filosofici del 1844**. Tradução: Norberto Bobbio. 8ª Edição. Torino: Giulio Einaudi, 1983.

MARX, Karl. "Marx to Engels, [London] 08 January, 1868". *In*: **Karl Marx & Frederick Engels: collected works (1864-1868)**. London: Lawrence & Wishart, 2010. v. 42. p. 514-517.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. 1. t. 1.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988a. v. 1. t. 2.

MARX, Karl. **O capital**: capítulo VI (Inédito) Tradução: Eduardo Sucupira Filho e Célia Regina de Andrade Bruni. São Paulo: LECH, 1978.

MENDES, Marcos José. A Despesa Federal em Educação: 2004-2014. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2015 (**Boletim Legislativo nº 26, de 2015**). Disponível em: [www.senado.leg.br/estudos](http://www.senado.leg.br/estudos). Acesso em 28 de jan. 2019.

NOBRE LOPES, Fátima Maria. **Lukács**: estranhamento, ética e formação humana. 2006. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

NOBRE LOPES, Fátima Maria. O duplo aspecto da educação: via de constituição do estranhamento ou de sua superação mediada pela ética. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 22, n.39, 2013. p. 63-72. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/326/276>. Acesso em: 31 maio 2021.

NOBRE LOPES, Fátima Maria. O estranhamento como fenômeno histórico-social em Lukács. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 17, n. 29-32, 1995. p. 15-20. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/download/208/125> Acesso em: 3 de abr. 2018

NOBRE LOPES, Fátima Maria; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. Didática e ensino: uma determinação reflexiva como base ontológica nos cursos de licenciatura. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 40, n. 76, 2018. p. 110-128. Disponível em <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/download/681/431> Acesso em: 31 de maio 2021.

OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT). **Better policies for better lives**: The OECD at 50 and beyond, OECD Publishing, Paris, 2011. Disponível em: <https://www.oecd.org/about/47747755.pdf> Acesso em: 27 de fev. 2018.

OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT). **Education at a Glance 2015**: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2015. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/estatisticas\\_educacionais/ocde/education\\_at\\_a\\_glance/eag2015\\_ebook.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/eag2015_ebook.pdf) Acesso em: 28 de mar. 2018.

REIFICAÇÃO. *In*: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 841.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: (1930/1973). 40. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SANTOS, Deribaldo. **A reforma do ensino técnico-profissionalizante: uma política pública a serviço do mercado?** 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: [http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/deribaldo\\_santos%5B1%5D.pdf](http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/deribaldo_santos%5B1%5D.pdf) Acesso em: 15 de nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceção Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/textos\\_introdutorios\\_periodos/intr\\_%20periodo%20pombalino%20Ana%20Seco.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/textos_introdutorios_periodos/intr_%20periodo%20pombalino%20Ana%20Seco.doc) Acesso em: 28 de out. 2019

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2017. ePub.

SILVA FILHO, Adauto Lopes; NOBRE LOPES, Fátima Maria. O paradoxo da educação brasileira: uma relação antagônica entre o princípio de realidade e o princípio de desempenho. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 59, 2018. p. 1022-1040. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/24379/23175>. Acesso em: 1 jun. 2021

STALLIVIERI, Luciane. **O Sistema de Ensino Superior do Brasil: características, tendências e perspectivas**, 2007. Disponível em: [https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/sistema\\_ensino\\_superior.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf) Acesso em: 31 de out. 2019.

VILLAVERDE, João. Governo federal anuncia corte recorde no Orçamento e freia investimentos do PAC. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 44412, 23/05/2015. Política, p. A4. *In*: Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/510773> Acesso em: 29 de nov. 2019.

**APÊNDICE A – CARTA CONVITE/APRESENTAÇÃO PARA OS PROFESSORES  
DAS ÁREAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E DAS CIÊNCIAS EXATAS**

**CARTA CONVITE/APRESENTAÇÃO**

Prezado(a),

O meu nome é Vítor Moita Pinheiro. Sou aluno do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a orientação da Professora do PPGE/UFC, Doutora Fátima Maria Nobre Lopes, e coorientação do Professor do PPGE/UFC, Doutor Aduino Lopes da Silva Filho, onde desenvolvo a Tese intitulada **A Dupla Dimensão Ontológica do Trabalho Docente Universitário no Âmbito das Ciências Humanas e das Ciências Exatas**. Contudo, para que nossa pesquisa seja concretizada, vimos por meio dessa convidá-lo(a) a colaborar com essa pesquisa. Para garantir o anonimato toda e qualquer referência tanto ao seu nome, quanto à universidade e ao curso no qual está lotado será omitido, garantindo que sua identidade seja preservada, o que permite maior tranquilidade ao responder o questionário. Destacamos que os participantes ficam cientes que estão contribuindo para as pesquisas que visam à melhoria da educação no País. Além disso, a sua participação irá contribuir para a aquisição do título de Doutor em Educação por parte do pesquisador. Gostaríamos de ressaltar que, no caso de alguma dúvida, a qualquer tempo o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com qualquer dos pesquisadores envolvidos na pesquisa. Além disso, o(a) senhor(a) não está obrigado a participar bem como poderá declinar a sua participação em qualquer momento. Abaixo segue a Tabela 1 com os nomes dos pesquisadores com seus respectivos endereços de currículo Lattes, com os e-mails e com os números dos celulares (Whatsapp).

**Tabela 1. Informações dos pesquisadores envolvidos.**

<b>Nome</b>	<b>Vítor Moita Pinheiro</b>	<b>Fátima Maria Nobre Lopes</b>	<b>Aduino Lopes da Silva Filho</b>
<b>Endereço Lattes</b>	<a href="http://lattes.cnpq.br/4653005522089391">http://lattes.cnpq.br/4653005522089391</a>	<a href="http://lattes.cnpq.br/2514934974368526">http://lattes.cnpq.br/2514934974368526</a>	<a href="http://lattes.cnpq.br/7589742541348845">http://lattes.cnpq.br/7589742541348845</a>
<b>E-mail</b>	victor.moitapinheiro@gmail.com	fatimanobreufc@gmail.com	adautoufcfilosofia@gmail.com
<b>Celular (Whatsapp)</b>	(85) 9 9903-9594	(85) 9 9674-3405	(85) 9 9810-1819

Sem mais para o momento agradecemos a atenção dispensada.

**OBSERVAÇÃO:** Informamos que estamos amparados pela Resolução de nº 510 de 07 de abril de 2016/MS que dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DAS ÁREAS  
DAS CIÊNCIAS HUMANAS E DAS CIÊNCIAS EXATAS**

**QUESTIONÁRIO**

**A. PERFIL**

Nome: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Nível: \_\_\_\_\_

Departamento em que está lotado: \_\_\_\_\_

Cursos em que ministra aula: \_\_\_\_\_

Anos de experiência no magistério superior nesta universidade: \_\_\_\_\_ anos

Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior: \_\_\_\_\_ anos

**B. GERAIS**

1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?

2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?

3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.

4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.

5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.

**6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

## **ANEXO A – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES DAS ÁREAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E DAS CIÊNCIAS EXATAS**

### **A. PERFIL**

**Nome:** PCH – 1

**Anos de experiência no magistério superior nesta universidade:** 16 anos

**Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior:** 5 anos

### **B. GERAIS**

#### **1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?**

No meu caso, não esperava trabalhar como professor de Universidade. Mas as oportunidades começaram a aparecer. Comecei a trabalhar primeiro em faculdades particulares, até conseguir ser aprovado em concurso público, depois de concluir o doutorado. Sempre tive desejo de poder ensinar, pesquisar e viver da filosofia. Sinto-me plenamente realizado como professor e pesquisador de uma Universidade Pública.

#### **2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?**

Procurei em princípio me informar sobre o básico. Com o tempo, fui me inteirando sobre minhas atribuições enquanto docente e funcionário público.

#### **3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.**

Em parte as minhas expectativas foram alcançadas. Meu objetivo era trabalhar com o ensino, pesquisa e extensão. Sinto-me realizado na docência. Com a extensão e a pesquisa, sinto que poderia fazer mais. Infelizmente, as pesquisas na Universidade são muito isoladas, dependendo apenas da iniciativa dos professores. Falta apoio da Pró-reitoria de pesquisa e de pós-graduação para realizações de palestras, eventos e publicações, principalmente na área de Humanas.

#### **4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

É praticamente impossível dar conta de forma satisfatória das aulas, das pesquisas, das orientações da graduação e da pós-graduação (mestrados acadêmico e profissional e doutorado), supervisões de pós-doutorado, palestras, publicações, grupos de pesquisa, sem falar das coordenações da graduação e da pós-graduação. No meu caso, atualmente estou na [...] [Cargo administrativo] de área da filosofia na [...] [Agência de fomento] (quadriênio [...] [Período de vigência]). Para este trabalho, não tenho redução de carga horária. Com a pandemia e os trabalhos online, a situação está mais complicada. Antes da pandemia, ia todo mês para [...] [Cidade brasileira], com o afastamento autorizado pela [...] [Universidade brasileira]. Agora, com os trabalhos online, tenho que dar conta das aulas e do trabalho da [...] [Agência de fomento], sem afastamento. Felizmente, isso deverá terminar no próximo ano.

#### **5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua**

**atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

As condições para ensino e pesquisa em filosofia no [...] [Instituto a que o curso pertence] não são muito favoráveis. Tem muito barulho, devido às atividades dos cursos de Teatro, Música e Dança. A Filosofia necessita basicamente de silêncio e de uma boa biblioteca, com espaço adequado para leitura. No que diz respeito às aulas, antes da pandemia, além do barulho, tinha também o problema dos ar condicionados no prédio do [...] [Instituto a que o curso pertence], que normalmente não funcionam. No momento atual da pandemia, com as aulas online, este problema não existe. No início da pandemia, tive um problema sério de conexão. Depois que esse problema foi resolvido, acredito que as aulas foram satisfatórias. O fato de serem também gravadas ajuda muito os alunos, que podem rever o conteúdo em outros horários. Acho que o ideal para um bom aprendizado seria um sistema híbrido, com as aulas presenciais e gravadas ao mesmo tempo.

**6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

Considero-me um privilegiado o fato de trabalhar com filosofia em uma Universidade pública. Dentro da área de humanidades, os desafios são imensos. Considero que as ciências exatas têm levado o planeta à exaustão. O avanço científico deveria estar acompanhado de responsabilidade ética. A natureza deveria ter primazia e ser respeitada. A filosofia e as ciências humanas têm que buscar encontrar soluções para este impasse. Em meu trabalho, espero conseguir colaborar com isso.

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Sim, acredito que o professor tem um papel fundamental na transformação da sociedade, com o ensino, a pesquisa e a extensão. Nem precisa fazer grandes coisas, bastam a pesquisa, as aulas e o acompanhamento dos alunos para mudar um pouco a realidade. Como sabemos, os alunos das humanidades são normalmente carentes. Com um trabalho de pesquisa sério, o professor pode conseguir bolsas para que os alunos possam se dedicar de forma plena aos estudos, ajudando-os assim em sua formação. Isso é fundamental para a transformação da sociedade.

## A. PERFIL

Nome: PCH – 2

Anos de experiência no magistério superior nesta universidade: 14 anos

Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior: 12 anos

## B. GERAIS

### 1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?

Fundamentalmente dois: o desenvolvimento de pesquisas na área de filosofia antiga e a contribuição na formação de professores.

### 2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?

Não houve um devido esclarecimento a esse respeito.

### 3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.

Já são 32 anos de magistério. Comecei no ensino fundamental e médio com o ensino religioso e com a filosofia, no [...] [Cidade brasileira], em 1989. Ingressei no ensino superior em 1989, em [...] [Cidade brasileira], na [...] [Universidade brasileira], trabalhando com formação de professores e depois criando e coordenando o curso de filosofia. Em 2002, fui cursar o doutorado em [...] [Cidade europeia] e fui convidado a lecionar na instituição em que me qualificava. Em 2007, ingressei na [...] [Universidade cearense] e desde então desenvolvo as minhas atividades no curso de filosofia. Confesso que a melhor experiência em todos esses anos de magistério foi no exterior: lá eu me senti verdadeiramente reconhecido e valorizado como professor. Se não fosse por questões familiares, eu teria permanecido na [...] [País europeu] ou aceito o convite para lecionar em [...] [País asiático no Oriente Médio].

### 4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.

Sim. Atualmente encontro-me na [...] [Cargo administrativo] de área do Filosofia e na [...] [Cargo administrativo] do Mestrado Profissional em Filosofia, além das atividades de ensino. As atividades administrativas ocupam boa parte do meu tempo, "invadem" o meu período de férias e me deixam sem tempo para dedicar-me à pesquisa. A função administrativa não goza de reconhecimento, além de não se receber gratificação como é o caso do mestrado profissional ou receber apenas em parte como é o caso do [...] [Tipo de programa de bolsa]. Nesse período da pandemia tenho trabalhado de forma redobrada, pois faço às vezes de coordenador e de secretário. Quando findar a minha gestão, declinarei de qualquer convite a posteriori para ocupar função administrativa na instituição. Ela só nos faz "adoecer".

### 5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.

O mestrado profissional em filosofia divide uma sala atualmente com o mestrado profissional em artes, além do secretário. Em razão da pandemia e dos problemas psicológicos do secretário (depressão e ansiedade), acabei por acumular funções e desenvolvê-las no regime de home office. Existe muito pouca solidariedade da parte dos colegas. Em geral, quando há necessidade, nomeia-se uma comissão na qual

os trabalhos acabam ficando por conta daquele que assume a presidência. Considero o ambiente marcado por um individualismo e pouco afeito à pluralidade de ideias (intolerância), o que fere a própria concepção de universidade.

**6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

Por vezes, diante de certas colocações e práticas observadas no cotidiano, não estou certo de me encontrar na área de humanidades ou na de desumanidades. Confesso que os meus momentos de satisfação na universidade hoje se resumem ao trabalho com os estudantes.

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Penso que seja muito pretencioso afirmar que se quer transformar a sociedade em que se vive. Isso parece um sonho de adolescente, quando, na verdade, deveríamos procurar melhorar as relações ao nosso redor, no nosso cotidiano.

## **A. PERFIL**

**Nome:** PCH – 3

**Anos de experiência no magistério superior nesta universidade:** 5 anos

**Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior:** 1 ano

## **B. GERAIS**

### **1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?**

Desde meu ingresso na graduação em filosofia, ainda em 2007, passei a nutrir o desejo de me tornar professor e pesquisador em uma universidade pública. Este desejo se consolidou e se transformou em aspiração profissional após cursar o mestrado e o doutorado.

### **2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?**

Após o ingresso na instituição participei de um evento denominado Semana de Ambientação, organizado pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas, no qual foram discutidos alguns pontos a respeito desta temática.

### **3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.**

Em primeiro lugar, minha principal expectativa é tornar a região na qual a Universidade foi implantada um importante polo de discussões e produções filosóficas. Trata-se de um processo longo e gradual, razão pela qual exige a convergência de esforços e projetos nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e nas relações interpessoais entre docentes e discentes. Com este objetivo, o próximo passo planejado consiste na implantação de um curso de pós-graduação em filosofia. Esta implantação atenderá a uma demanda crescente por formação continuada e aprofundamento nas pesquisas filosóficas, o que, sem dúvidas, contribuirá de sobremaneira para a concretização do objetivo principal.

### **4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Sim, creio que o acúmulo destas atribuições por vezes resultam em uma sobrecarga de trabalho, especialmente quando o docente deve conciliá-las com funções de gestão acadêmica. Esta dificuldade de conciliação das atividades se tornou ainda maior durante o período de pandemia, pois todos aqueles que exercem funções de gestão acadêmica herdaram a incumbência de reorganizar e adaptar as atividades da Universidade para os meios remotos.

### **5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Mesmo com a intensificação da precarização e dos ataques ao ensino público, em geral, a Universidade à qual estou vinculado proporciona boas condições de trabalho. Após o surgimento da pandemia, contudo, as condições de trabalho de docentes, discentes e técnicos administrativos foram impactadas de maneira significativa.

### **6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

Diante do contexto no qual vivemos atualmente no Brasil, em que o Governo Federal adota uma clara política de ataques e de degradação do ensino público como um todo, e em especial à área de humanidades, o sentimento de todos os docentes não poderia ser outro além de insatisfação e revolta. Para citar apenas alguns exemplos que justificam este sentimento, basta lembrarmos dos reiterados ataques difamatórios proferidos pelos indivíduos que ocuparam o cargo de Ministro da Educação nos últimos três anos e dos cortes gigantescos na oferta de bolsas de pesquisas para a área de humanidades.

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Sem dúvidas. Mesmo diante de todas as dificuldades, meu papel social enquanto professor é uma das minhas principais motivações para realização do meu trabalho.

## **A. PERFIL**

Nome: PCH – 4

Anos de experiência no magistério superior nesta universidade: 35 anos

Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior: 2 anos

## **B. GERAIS**

**1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?**

Curiosidade e exemplos de docência.

**2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?**

Sim.

**3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.**

Formar bons pesquisadores. Em parte.

**4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Não.

**5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Condições físicas das estruturas são muito ruins. Relacionamento dentro do esperado.

**6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

Satisfeito.

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

É uma consequência indireta. O objetivo primeiro é o conhecimento.

## A. PERFIL

Nome: PCH – 5

Anos de experiência no magistério superior nesta universidade: 10 anos

Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior: 1 ano

## B. GERAIS

**1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?**

O interesse pela pesquisa.

**2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?**

Sim.

**3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.**

Minhas expectativas era de poder realizar pesquisas de alto nível, com possibilidade de publicações dos resultados dessas pesquisas e formar grupos de estudantes para colaborar com as pesquisas. Além disso, ter um maior aprofundamento nos estudos filosóficos. Porém, as expectativas foram atingidas em parte, porque não há financiamento nem estrutura suficiente para o desenvolvimento das pesquisas, o que dificulta o trabalho e desestimula os alunos.

**4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Antes da Pandemia havia uma sobrecarga, mas está ficava restrita ao ambiente universitário. Trabalhamos mais de 8 horas por dia. Já cheguei a trabalhar 14 horas seguidas com a pesquisa e aulas. No entanto, com a Pandemia o trabalho triplicou, tendo em vista que não conseguimos mais distinguir nossos ambiente de descanso e familiar do ambiente de trabalho. Além disso, os estudantes nos solicitam a todo momento, como se estivessemos disponível para eles no momento mais adequado para cada um. Ou seja, o professor está tendo que adequar seu trabalhar à realidade individual de cada um dos seus alunos, o que lhe demanda mais tempo. As reuniões também se tornaram mais frequentes, pois parece que a administração pensa que, por estar em casa, o professor está disponível a qualquer momento.

**5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

As condições de trabalho são precárias, falando de infraestrutura, financiamento, fomento de pesquisa etc. Com relação aos colegas de trabalho, no meu caso, o relacionamento é excelente, inclusive sendo um suporte para determinadas atividades na universidade. A parceria com os colegas alivia a infraestrutura precária.

**6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

A satisfação é poder construir com os alunos um conhecimento fundamental para suas existências. A insatisfação é com a falta de reconhecimento e investimentos na área.

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Sim.

## A. PERFIL

Nome: PCH – 6

Anos de experiência no magistério superior nesta universidade: 6 anos

Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior: 11 anos

## B. GERAIS

**1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?**

O gosto pela pesquisa e a possibilidade de novas oportunidades profissionais.

**2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?**

Sim. Tivemos um curso.

**3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.**

As expectativas foram as melhores e sim, foram atingidas. Pois, desde o início tive a oportunidade de contribuir para a formação de novos professores, bem como, experienciar os desafios da gestão universitária.

**4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Sim. Sobretudo quando ocupamos também as atividades de gestão. Pois, não podemos deixar a pesquisa e a extensão. Antes da Pandemia fazíamos tudo isso, porém, era menos cansativo. As reuniões de gestão se intensificaram e as aulas no modo remoto requerem do docente maior esforço. Além de lidar com as ferramentas tecnológicas, precisa se manter alerta para conquistar o envolvimento da turma.

**5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Razoáveis. Falta maior investimento em infraestrutura e equipamentos, sobretudo, salas para docentes se organizarem e planejarem suas atividades.

**6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

De modo geral sou satisfeita e exerço minha atividade com muita alegria.

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Sim. Claro...ao longo dos anos de trabalho tenho visto o crescimento e desenvolvimento profissional e acadêmico de muitos estudantes, dentre os quais, você. A educação transforma vidas. A educação muda o mundo. A educação gera novas expectativas.

## A. PERFIL

Nome: PCH - 7

Anos de experiência no magistério superior nesta universidade: 5 anos

Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior: 9 anos

## B. GERAIS

**1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?**

O amor pelo conhecimento, pela pesquisa e o entendimento que o acesso ao conhecimento é um passo importante no processo de transformação social.

**2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?**

Sim

**3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.**

Posso dizer que minhas expectativas foram parcialmente atingidas. Pensei em realizar um mundo de atividades no campo do ensino, pesquisa e extensão. Mas confesso, que fui surpreendida pela burocracia universitária, que impacta de uma forma significativa nosso trabalho.

**4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Diria que a sobrecarga é no próprio conjunto. Mas cabe destacar, por exemplo, as atividades de gestão, que em algum momento da nossa trajetória acadêmica, somos chamados a assumir. Se você atua na Pós-Graduação tem uma carga de orientações para dar conta, associada ao conjuntos de exigências para se manter como professor. No que se refere, ao nosso trabalho sob a pandemia, posso dizer com segurança que tivemos uma agudização dessa carga de trabalho, com todos os desdobramentos resultantes.

**5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Nossas condições de trabalho são condicionadas por fatores de diferentes ordens. Penso que a [...] [Unidade acadêmica de universidade brasileira] poderia ser um espaço mais aconchegante de trabalho, mais limpo, mais organizado. As relações pessoais precisam de mais suavidade e transparência, buscando romper com as divisões e suas variantes. Espero que a pandemia possibilite um reposicionamento das relações na nossa Unidade.

**6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

Sou muito realizada, como docente da área de Ciências Humanas.

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Tenho certeza e trabalho em prol dessa transformação.

## **A. PERFIL**

**Nome:** PCH – 8

**Anos de experiência no magistério superior nesta universidade:** 10 anos

**Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior:** 5,5 anos

## **B. GERAIS**

### **1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?**

Como Pedagoga já atuei como professora polivalente na educação básica, mais especificamente, nos anos iniciais do ensino fundamental (1° ao 5° ano) e no antigo magistério de nível médio, em disciplinas pedagógicas (Didática e legislação educacional) Mas, o sonho de trabalhar como Professora universitária já tinha a semente plantada desde o início do curso de graduação, em virtude da possibilidade de trabalhar com o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, promovendo um ensino repleto de significados, na busca de uma educação emancipatória.

### **2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?**

Sim, ao ingressar no magistério superior todos participamos, obrigatoriamente, de uma formação sobre a legislação que nos ampara, abrangendo direitos e deveres e sobre as funções a serem desenvolvidas nos diversos espaços da universidade.

### **3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.**

As expectativas foram e continuam sendo muito positivas, no sentido de estabelecer convívio direto com muitos estudantes e com a chance de contribuir com seu processo formativo. Não obstante, são múltiplas e diversas as dificuldades e desafios enfrentados nas lutas coletivas por uma universidade pública, gratuita, de qualidade e inclusiva para todos, capaz de garantir as condições dignas de trabalho e salários, a permanência dos alunos até a conclusão do curso e a afirmação profissional de cada um/cada uma no campo educacional, sobretudo, na docência.

### **4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Se considerarmos o tripé de sustentação da universidade como instituição de nível superior responsável pela formação profissional dos indivíduos para a vida social, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão, é importante enfatizar que tais áreas demandam um envolvimento e comprometimento muito grande, gerando uma sobrecarga de trabalho visto que cada uma delas abrange muitas atividades: no ensino, por ex., nos prepararmos estudando e planejando aulas a serem ministradas nas diversas turmas a cada semestre letivo, lidamos com as questões dos alunos, participamos de reuniões, comissões e outras atividades colegiadas, realizamos orientações de trabalhos acadêmicos nas disciplinas e também no final do curso, participamos de mesas redondas, fazemos palestras e livre, escrevemos artigos científicos, dentre outros. Na pesquisa, elaboramos projetos e desenvolvemos pesquisa de campo, organizamos os dados e escrevemos relatórios, atuamos em grupos de estudos, participamos de eventos científicos, participamos como pareceristas ad hoc avaliando trabalhos feitos internamente na instituição ou etc. Na extensão, elaboramos projetos, executamos ações junto à comunidade envolvida, elaboramos relatórios, etc. Nesses tempos de Pandemia, somam-se as aulas virtuais

e outras atividades remotas dentro da nossa própria casa, tirando nossa privacidade e usurpando todo nosso tempo juntamente com as demandas domésticas, gerando, sem dúvidas, mais estresse e cansaço que as atividades presenciais, sobretudo, pela dependência de recursos tecnológicos e digitais, necessidade de acesso a internet e suas falhas constantes.

**5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Embora as condições de trabalho sejam relativamente precárias, com faltas de espaços suficientes e adequados para desenvolvermos nossas atividades na universidade, falta de uma rede de internet, salas de aulas precisando de equipamentos modernos e em bom estado de funcionamento, tais como data show, ar condicionados, iluminação e limpeza adequada etc. Contudo, felizmente, no tocante aos relacionamentos, tem prevalecido a parceria e o companheirismo entre os colegas de trabalho e as turmas de alunxs, contribuindo para minimizar os danos causados pelo sucateamento e falta de investimentos nas universidades públicas.

**6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

A oportunidade de trabalhar compartilhando conhecimentos e saberes na área de humanidades, promovendo debates, aprofundando leituras, fazendo a mediação entre os alunos e o conhecimento, é extremamente instigante, interessante e desafiadora, gerando um nível de satisfação muito grande. Assim, à medida que nos deparamos com as reflexões e análises críticas acerca da realidade histórica e social, vamos nos dando conta de nossa responsabilidade como sujeitos ativos do conhecimento, como seres capazes de olhar a realidade a partir de uma visão de totalidade, situando nossos objetos de estudo e dialogando com os alunos na busca de intervir visando transformar o real.

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Sim, sem dúvida, nosso papel é contribuir para uma formação ampla, integral, omnilateral de nossos alunos, ajudando-xs a despertar sua consciência crítica e a tomar seu lugar como agente ativo da história, com capacidade para intervir no mundo e transforma-lo, em prol de uma sociedade justa e humana, superando toda forma de alienação e retificação imposta, como parte integrante de uma totalidade marcada pelos antagonismos e contradições existentes entre as classes sociais. Assim, mesmo quando lidamos que as condições as mais adversas, em face de uma sociedade profundamente injusta e desigual, movida pela lógica do capital e do mercado, não devemos desistir de lutar contra a opressão e exclusão social. Cabe reafirmar que a educação não é somente um instrumento a serviço da conservação e manutenção do status quo; é também, um instrumento de questionamento da ordem social vigente.

## **A. PERFIL**

**Nome:** PCH – 9

**Anos de experiência no magistério superior nesta universidade:** 4 anos

**Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior:** 10 anos

## **B. GERAIS**

### **1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?**

Eu sempre me interessei pela carreira acadêmica. Quando ingressei na graduação (2003) logo me organizei para participar de projetos de pesquisa, grupos de estudo, encontros acadêmicos, monitoria de disciplina, projetos de extensão, etc. Quando terminei a graduação, ingressei no mestrado e posteriormente o doutorado sem intervalo. As circunstâncias favoráveis e meu esforço pessoal foram me conduzindo para a docência no ensino superior.

### **2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?**

De imediato não. Fui tomando ciência com o passar dos anos. São muitas as informações que cercam a carreira docente na universidade, sobretudo relativas as questões burocráticas e de legislação. Até hoje, quando necessário, recorro aos setores específicos para buscar informações. No meu departamento fui bem acolhido pela chefia, a época, e isso foi de grande ajuda também.

### **3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.**

Sim. Os princípios da docência me acompanham desde muito cedo. Gosto de trabalhar com grupos, socializar informações, coordenar discussões, planejar aulas, favorecer o crescimento dos estudantes, contribuir para a construção de autonomia e reflexão. Os desafios que permeiam esse processo fazem parte da carreira docente, e devem servir de fonte de aprendizado.

### **4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Não considero sobrecarga. Toda profissão tem seus desafios. No caso do magistério superior o(a) professor(a) tem relativa autonomia para desenvolver suas atividades de docência, pesquisa e extensão. Tais escolhas devem ser pensadas e analisadas sob a ótica de cada um(a). A legislação assegura um limite mínimo de atuação para cada etapa de trabalho, e acredito que o docente tenha a liberdade de escolher focar em aspectos da carreira que mais lhe dão satisfação. Sobre a Pandemia: de fato, a pandemia trouxe novas demandas a todos(as) nós. Foram necessárias adaptações ao trabalho como um todo. O mais grave, na minha compreensão, diz respeito ao adoecimento físico e psíquico de muitos professores(as) e estudantes em razão da situação de perdas em que estamos inseridos.

### **5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

As condições relativas à estrutura física são boas. Obviamente há alguns pontos que precisam ser aprimorados (acesso à internet, equipamentos audiovisuais para todas as salas, melhora em alguns aparelhos de ar condicionado.). Como eu conheço a

intuição desde a época em que fui aluno, reconheço que houveram muitos avanços. Em relação ao convívio com os colegas, posso dizer que há constante oscilação nos afetos, a depender das disputas/divergências sobre questões de toda ordem, como é próprio da democracia. Assim como em todos os lugares atravessados pela diversidade de pensamento, culturais, comportamentais, sociais, políticos, etc., a universidade não está isenta de conflitos, uma vez que é também um espaço regido por relações de poder e de disputas que giram em torno de concepções e visões de mundo.

**6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

Muito satisfeito e realizado. É um enorme prazer contribuir com o crescimento intelectual e profissional dos estudantes. As questões desafiadoras da profissão, como parte integrante do processo, servem como combustível para seguir adiante na busca de aprimoramento profissional e pessoal.

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Sim, certamente. O depoimento dos estudantes ao final dos semestres também revela isso. O trabalho docente que se pauta por uma perspectiva crítica e emancipatória, como processo de busca, reverbera para a vida toda. Não temos ferramentas adequadas para medir esse impacto de maneira fidedigna, contudo, acredito que a ação docente (uma aula, uma pesquisa, um grupo de estudos, um evento acadêmico, uma orientação de TCC, etc.) quando é marcante, provocativa, reflexiva, produz um efeito em cascata na vida dos sujeitos e daqueles à sua volta, seja na perspectiva pessoal e/ou profissional. Como diria Rubem Alves “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”

## A. PERFIL

Nome: PCH – 10

Anos de experiência no magistério superior nesta universidade: 17 anos

Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior: 0 anos

## B. GERAIS

### 1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?

Minha graduação foi na [...] [Universidade brasileira]. Representou muito na minha vida. Mestrado e doutorado também.

### 2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?

Sim. Foi explicado.

### 3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.

Minhas expectativas iniciais eram apenas as aulas. Com o passar dos anos, além das aulas de graduação e pós-graduação, eu participei de atividades de pesquisa e extensão. Hoje me sinto bastante realizada. Ensinar, orientar, atender a comunidade... é um trabalho bastante enriquecedor.

### 4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.

Antes da pandemia eu conseguia equilibrar bem. Já orientei 8 alunos da pós-graduação ao mesmo tempo. Depois da pandemia, não pedi mais vaga de pós-graduação nem de TCC. Tenho passado muito tempo no computador, acho desgastante. E, em termos de saúde mental, achei melhor reduzir as atividades de orientação. O Ensino Remoto, graças a Deus, é uma alternativa que evita a aglomeração. Mas tem se mostrado muito desgastante para o professor.

### 5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.

Antes da pandemia, havia menos interação entre os colegas. Com a pandemia, parece que a dor nos uniu. Passamos a interagir mais nos grupos, procuramos saber notícias de colegas de trabalho acometidos pela Covid-19. Há ações de saúde mental promovidas pela Faculdade de Educação. Espero que esses vínculos permaneçam.

### 6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.

Sou professora de [...] [Disciplina] na Pedagogia e nos cursos de licenciatura da [...] [Universidade brasileira]. É uma experiência muito legal. Na Pedagogia, ensino [...] [Disciplina]. Existe uma boa recepção entre os alunos. Nas Ciências Exatas, os alunos também gostam muito. Ministro [...] [Disciplina]. Acho que gostam até por ser uma disciplina diferente das que estão acostumados.

### 7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?

Eu acredito sim. Tenho feito essa reflexão durante a pandemia e me dediquei mais ao ensino do que as outras atividades. Tenho acompanhado os discentes (futuros pedagogos) e enfatizado a importância de ensinar para a pessoa completa (inteligência e afetividade), bem como de ensinar para a saúde e a cidadania. Minha esperança reside nas novas gerações.

## A. PERFIL

Nome: PCH – 11

Anos de experiência no magistério superior nesta universidade: 10 anos

Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior: 20 anos

## B. GERAIS

### 1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?

Por identificação com a profissão, crença que o conhecimento pode levar a emancipação social e desejo de aprofundamento nos estudos e produção do conhecimento.

### 2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?

Sim.

### 3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.

As expectativas sempre foram de uma carreira que me proporcionasse uma atuação social mais ampliada e livre na direção da produção do conhecimento. Confesso que a universidade pública é, ainda, o espaço que mais se aproxima disso, muito embora haja uma rigidez no modo de produzir o conhecimento e de disseminá-lo. Acredito muito que se os movimentos populares e sociais tivessem mais vez e voz nesses espaços a Ciência avançaria com muito mais vigor. Então, minhas expectativas vão na direção de manter a universidade um território em disputa e buscar estar sempre ao lado da atuação social que vise a emancipação. Nem sempre elas são atingidas, mas me sinto mais realizada na universidade pública, nesse sentido, do que quando atuei em universidades privadas.

### 4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.

Em consideração ao tempo de dedicação em frente a tela, sim. Mas no que concerne ao trabalho em geral, não. Pois eu sempre dediquei muitas horas trabalhando e continuo fazendo isso. Contudo, a exposição massiva à tela é desgastante e o distanciamento muito despotencializa as ações pedagógicas e comunitárias que sempre gostei de preservar com bons contatos, muita conversa e proximidade nas relações.

### 5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.

Trabalhar na [...] [Unidade acadêmica de universidade brasileira] nesse período tem sido uma grande honra, apesar das inúmeras dificuldades que enfrentamos na [...] [Universidade brasileira] e diante das situações trágicas pandêmicas. A direção da faculdade tem proporcionado possibilidades de trabalho, cuidado e luta das quais me identifico e compartilho; tenho me aproximado mais de colegas, conhecido outros que nunca tive a oportunidade e vivenciado um carinho e respeito mútuo entre os meus pares.

**6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

Sou muito satisfeita com minha área de atuação. Me sinto realizada e vejo a importância cada vez maior de compartilhar o conhecimento que vou adquirindo ao longo do tempo de trabalho e na convivência com meus colegas e alunos.

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Sim, confio nisso para sustentar minha prática profissional.

## A. PERFIL

Nome: PCE – 1

Anos de experiência no magistério superior nesta universidade: 43 anos

Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior: zero anos

## B. GERAIS

### 1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?

Fiz bacharelado em física guiado pela curiosidade em conhecer como funciona a natureza e ser professor da universidade foi o caminho natural.

### 2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?

Conhecia os direitos e deveres informalmente (na realidade tinha uma noção).

### 3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.

O bacharel em física é preparado para um conhecimento mais aprofundado da física, com isso, espera-se que o bacharel esteja preparado para a pesquisa. Na época de minha formatura a pesquisa em física na UFC estava apenas começando. Como estudante de graduação não tive vivência com a pesquisa, também não tive treinamento para o magistério. Contratado como professor, passei a dar aulas seguindo o comportamento dos meus professores.

### 4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.

Não considero que as atividades provoquem uma sobrecarga. Todos temos a liberdade de trabalhar conforme nossa consciência. Acredito que possa haver casos mais numerosos de professores na UFC que não produzam tanto quanto seriam capazes. A pandemia nos obrigou a aprender sobre as novas tecnologias em uma velocidade muito maior do que vínhamos experimentando antes. Mas agora já estamos mais preparados para as atividades no modo remoto.

### 5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.

Estou muito satisfeito com o ambiente de trabalho no meu departamento. Tenho liberdade para fazer e como fazer. Sei também dos meus deveres e procuro atender as expectativas dos meus alunos. Essa liberdade é um ponto extremamente positivo. Como ponto negativo, sinto, por parte de colegas, que os mesmos são muito pressionados para produzir artigos científicos, com isso, em alguns casos, o ensino fica para segundo plano. A pandemia criou inúmeras dificuldades, mas também obrigou que nos reinventássemos, assim, o aprendizado resultará em um ganho que ficará para depois da pandemia.

### 6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.

Gosto de ser professor, estou muito satisfeito com o ambiente de trabalho na [...] [Universidade brasileira], especialmente pelo motivo que gosto da parte experimental. Na [...] [Universidade brasileira] tive a oportunidade de desenvolver bastante o ensino experimental, criando inclusive novos laboratórios que não

existiam na minha época de estudante. Com a pandemia enfrentei um grande desafio que foi transformar as aulas experimentais em atividades remotas. Com isso, passei a desenvolver simulações e filmes de experimentos reais. Criamos até uma página com os experimentos virtuais alternativos. Esse trabalho tem um grande alcance, podendo ser utilizado por outras instituições e até mesmo por professores do ensino médio.

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Acredito que nosso papel principal é transformar a sociedade para que seja mais justa com todos. Ainda estamos muito longe desse objetivo, mas acredito que um dia chegaremos lá.

## A. PERFIL

Nome: PCE – 2

Anos de experiência no magistério superior nesta universidade: 15 anos

Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior: 0 anos

## B. GERAIS

### 1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?

Eu não tenho uma resposta clara para isso. De fato, fui muito influenciado pela minha que era professora. Quando entrei no Bacharelado em Física minha ideia era ser pesquisador e sempre estive aberto à ser pesquisador tanto em instituto, universidade e empresa. Iria para onde tivesse oportunidade. A universidade foi uma oportunidade e hoje vejo que é o melhor ambiente para fazer pesquisa, pois além da própria atividade em si, podemos usar a pesquisa como meio e estratégia para formar os alunos nos mais diferentes níveis.

### 2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?

Sim. Lembro que tive seminários de ambientação e também recebi material com códigos de conduta, etc.

### 3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.

Durante minha formação (Bacharelado, Mestrado e Doutorado) vivi intensamente a Universidade participando praticamente de todas as atividades; monitoria, extensão, IC etc. Essa vivência me permitiu conhecer bem o ambiente de forma que construí uma visão muito clara de como seria a docência. Nessa perspectiva, minhas expectativas foram atingidas em certa medida.

### 4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.

O ambiente universitário (refiro-me à univ pública) tem uma característica muito singular e que aprecio muito. Temos muita liberdade para trabalhar nos temos que escolhemos, com os colaboradores que escolhemos e também no tempo que julgamos adequado. Então, meu sentimento geral é que temos uma grande liberdade de atuação. Em situações de normalidade, eu diria que não temos sobrecarga de trabalho, cada um escolhe e de alguma forma faz o que é capaz de dar conta. Com a pandemia, a carga de trabalho aumentou pelas dificuldades em torno das atividades que são realizadas em condições de velocidade mais baixas.

### 5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.

Eu não tenho muitas reclamações com as minhas condições de trabalho tampouco no relacionamento com os colegas. Na docência eu não tenho nenhuma dificuldade a relatar. Duas dificuldades para quem atua na gestão de projetos de pesquisa são: 1) pouco suporte da universidade para prestação de contas, aquisição de insumos, etc. 2) burocracia excessiva que toma boa parte do docente com atividade meio em prejuízo ao tempo que poderia ser dedicado às atividades finalísticas.

**6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

Meu grau de satisfação é muito bom.

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Acredito completamente na capacidade que a Educação, e a superior nesse caso, em transformar a sociedade que vivemos. Sem acreditar nessa premissa, tanto a função de professor quanto de pesquisador, fica sem sentido. No entanto, essa premissa não é meramente motivacional, ela é materializada nos inúmeros indicadores sociais e econômicos que advêm as atividades dos egressos e das organizações que interagem com a universidade.

## A. PERFIL

Nome: PCE – 3

Anos de experiência no magistério superior nesta universidade: 9 anos

Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior: 0 anos

## B. GERAIS

### 1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?

Eu sempre gostei de ensinar e de fazer pesquisa científica - o cargo de professor trazia exatamente essas duas coisas, por isso me interessei tanto.

### 2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?

Sim, a universidade oferece uma série de palestras sobre o assunto, obrigatórias para completar o estágio probatório.

### 3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.

Sim, praticamente de forma completa. Eu esperava ser capaz de dar aulas, pesquisar e ir ajudando alunos também a aprenderem a ser pesquisadores como eu. Tudo isso eu consigo fazer bem na minha universidade - eu tenho alunos de iniciação científica com bolsa de estudos (o que parece fazer com que eles fiquem bastante dedicados à pesquisa), e tenho alunos de mestrado e doutorado suficiente.

### 4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.

De certa forma sim, principalmente quando comparo a outras universidades pelo mundo. Em praticamente qualquer lugar que conheço onde a pesquisa científica é avançada, a tecnologia é avançada, o país é industrializado, etc. eu vejo que professores universitários fazem pesquisa e dão aula apenas de uma disciplina por semestre. Geralmente, ficam cerca de 6h por semana em sala de aula, possuem ajudantes para corrigir provas, etc. Nisso, minha universidade (e praticamente todas as brasileiras) ainda está muito atrasada. Na melhor das hipóteses, o que eu consigo são 8h por semana em sala em raríssimas ocasiões. Geralmente, temos 10h por semana em sala. Praticamente nunca temos ajudantes para corrigir provas. Aliás, não temos ajudantes nem mesmo para fazer reparos técnicos nos nossos laboratórios - não consigo nem mesmo contar quantas horas já gastei instalando sistema operacional em computadores, descobrindo como alocar clusters de computadores adequadamente nas salas, estudando a refrigeração da sala, até mesmo trocando os ar condicionados! Por várias vezes já pedi a contratação de técnicos em informática para meu grupo de pesquisas, ou talvez até para o departamento inteiro, mas nós não temos isso, meus pedidos sempre foram negados. Temos q alocar professores ou estudantes de "quebra-galho" às vezes para consertar até mesmo a rede de internet do nosso laboratório, ou para trocar computadores dos estudantes. Em resumo, meu tempo é gasto com (i) mais aulas que o normal ao longo da semana, (ii) reparos técnicos em várias frentes, e (iii) finalmente, pesquisa científica e orientação. Muitos colaboradores que conheço no exterior se impressionam com a qualidade da ciência e das publicações científicas no Brasil, dadas essas condições que costumo relatar a ele(a)s. Com a vinda da pandemia, como todos estão trabalhando em casa, todo o esforço agora está voltado para o cluster de computadores - os próprios alunos cuidam de seus

computadores pessoais, o que diminui um pouco a carga nos professores. Por outro lado, quando cada aluno cuida do seu computador, os computadores, ou o acesso a internet deles, nem sempre são os de melhor qualidade, o que novamente compensa com a dificuldade no nosso trabalho.

**5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Já relatei parte disso na resposta anterior, especificamente os problemas técnicos. O convívio e relacionamento com colegas sempre foi muito bom, a meu ver. Isso inclusive é parte do que faz nosso departamento estar indo bem em pesquisa científica, em conseguir alguns financiamentos, etc - os projetos de pesquisa costumam ser apoiados por todos, sem muitas discussões, pois aparentemente todos entendem a importância de cada pesquisa para o coletivo do departamento. Nada disso mudou com a chegada da pandemia.

**6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

Me sinto satisfeito enquanto docente da área de ciências exatas. Era o que eu buscava antes e a profissão atende às minhas perspectivas.

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Sim. Isso inclusive é parte do que me faz querer me manter sempre como professor de uma Universidade pública. Eu viajo bastante para visitar grupos de pesquisa em outros países e, de certa forma invejo o que eles têm... mas eu entendo perfeitamente que o que eles têm foi construído com o tempo - construído por pessoas que, como eu, acreditaram no país, se mantiveram lá ensinando e criando, ao longo de muito tempo, uma cultura de pesquisa científica, de desenvolvimento tecnológico, entre os cidadãos. Se eu não estiver vivo para ver o país se tornar desenvolvido assim, eu tenho pelo menos a esperança de que meus(minhas) netos(as) viveriam algo assim, e vou saber que eu ajudei a construir isso. Minha "inveja" desses outros países não é no sentido de querer estar nesses outros países - é de querer que o Brasil se torne assim também, e eu acredito fortemente que um forte investimento em educação, por muitas décadas (como foi feito nesses países) é que é a chave para isso. Falo disso em todas as áreas, não só em ciências exatas: a sociedade se desenvolve bastante quando os indivíduos são treinados a interpretar resultados, conhecer método científico, aprender a debater, aprender a história e sociologia e interpretar tudo o que já aconteceu antes na humanidade, para que não se repitam erros do passado, etc.

## A. PERFIL

Nome: PCE - 4

Anos de experiência no magistério superior nesta universidade: 12 anos

Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior: 8 anos

## B. GERAIS

### 1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?

Vontade de contribuir com a formação de profissionais especializados para o mercado.

### 2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?

Sim.

### 3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.

Sim, elas foram atingidas. Sei que sempre podem melhorar, porque tudo sempre pode ser melhor do que como está. Contribuí com a formação de muitos profissionais de nível superior que estão no mercado de trabalho contribuindo com a formação de outros profissionais. Vejo que a evolução e o aperfeiçoamento é função de cada um, e eu como docente, minha função é garantir que os alunos tenham esta possibilidade. A forma como eles vão administrar essas possibilidades e oportunidades, depende deles e de outros fatores que não tenho como interferir. Então, sim, estou satisfeita com a minha parte nesta história.

### 4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.

Sim, porque todo o serviço de gestão feito dentro das universidades são exercidas por professores, e estes na maioria, não foram preparados para a gestão. Somos, durante a nossa formação, preparados para sermos docentes e pesquisadores. E quando se assume um cargo, quando realmente, a pessoa quer exercer aquela função, então ela tem que aprender, isto demanda um tempo que ela não tem. Porque você docente em gestão, se prepara exercendo a gestão e isto é exaustivo, demanda tempo, estudo e tudo isso junto com outras funções.

### 5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.

As condições de trabalho dentro da universidade onde sou professora, eu diria que são exatamente como em qualquer local de muito estudo, de muitas ideias e pensamentos. Ou seja há conflitos, há ego, há concordância, ideologias, pensamentos, conceitos, pré-conceitos e pouca ideias realmente revolucionária, que seja nova. É um monte de gente fazendo o "velho" fantasiado de "novo". Então eu diria que é um lugar de trabalho pouco maduro.

### 6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.

Eu tenho imensa satisfação em ser docente da área das ciências exatas. Não em vejo em outra área, mas tenho respeito por todas as áreas, são outros saberes, outros pontos a discutir, apesar da minha área o ensinar ser considerado muitas

vezes como direto e objetivo, sem muitas lacunas, eu gostaria de uma interdisciplinaridade entre as áreas e o "ensinar".

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Sim, desde que os professores enxerguem a sociedade como finalidade da função de formar profissionais, em todos os sentidos. Seja no conhecimento, seja no modo de exercer este conhecimento. Eu acredito que a universidade é a última oportunidade em termos de formação onde se pode construir o pensamento e a ação humana perante a sociedade.

## **A. PERFIL**

Nome: PCE – 5

Anos de experiência no magistério superior nesta universidade: 11 anos

Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior: 12 anos

## **B. GERAIS**

**1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?**

Vocação para a educação e pesquisa.

**2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?**

Sim.

**3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.**

Principalmente de desenvolver uma carreira como pesquisador, o que não foi plenamente atingido devido às políticas governamentais contrárias ao desenvolvimento da Ciência.

**4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Sim. A necessidade de realizar atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas constitui uma sobrecarga excessiva, a qual atua negativamente no desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa.

**5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Atualmente, as condições físicas melhoraram, sobretudo devido ao programa Reuni, mas os financiamentos de pesquisa desde 2019 se tornaram nulos. Em termos de relacionamento com colegas, avalio que seja bastante limitado e pouco construtivo. após o início da pandemia, esse relacionamento se restringe a poucos encontros virtuais.

**6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

Devido á falta de investimentos em Ciência e Educação, o trabalho como professor universitário se tornou frustrante e desmotivante. Infelizmente, as perspectivas a longo prazo são negativas, o que deve ser fator determinante na insatisfação com o trabalho nos próximos anos.

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Sim. Apesar de todas as dificuldades, o papel da educação é essencial e acredito que minha contribuição tem valor na resistência ao atraso cultural e científico do Brasil.

## **A. PERFIL**

**Nome:** PCE – 6

**Anos de experiência no magistério superior nesta universidade:** 11 anos

**Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior:** 0 anos

## **B. GERAIS**

### **1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?**

A possibilidade de retribuir à sociedade, através da formação de pessoas, todo o conhecimento que adquiri na universidade pública.

### **2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?**

Praticamente não, fui descobrindo aos poucos e até hoje ainda não sei tudo.

### **3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.**

Expectativas: ensinar e aprender, motivar os alunos na busca do conhecimento, formar profissionais capacitados, éticos, pró-ativos e comprometidos. Penso que essas expectativas não estão sendo atingidas por diferentes motivos: i) insuficiência de infraestrutura para as atividades de ensino na instituição; ii) ausência de discussões acadêmicas que conduzam os cursos às atualizações necessárias aos dias atuais, fato que resulta em currículos escolares com falhas estruturais; iii) ausência de discussões/avaliações acadêmicas que alcancem os professores, desde a reitoria, pró-reitoria, centros acadêmicos e departamentos; iv) dificuldades estruturais de infraestrutura para as atividades de pesquisa; v) desinteresse dos estudantes, embora o conhecimento esteja mais acessível do que nunca. Para uma parcela pequena dos estudantes, não sei estimar o percentual, essas expectativas foram e são atingidas, mas tenho a percepção que o mesmo não acontece para a maioria dos alunos. Lembro que em 2010 quando iniciei minha carreira como professor, o ânimo dos alunos e professores era muito diferente, na maioria, do que se vê nos dias atuais. Penso que não somente pela condição da pandemia, mas principalmente pela falta de comando do país e suas consequências sobre as pessoas. Percebo um desalento na população e uma apatia, o que certamente afeta alunos e professores.

### **4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Em minha percepção, houve uma sobrecarga de trabalho em várias frentes: capacitação e adaptação às tecnologias virtuais em meio a todas as atividades e demandas que já existiam, a necessidade de trabalhar mais horas por dia para suprir demandas e prazos, incluindo três turnos por semana e invariavelmente finais de semana, necessidade de atualização a inúmeras normas da universidade que tiveram que ser adaptadas e assimiladas, aumento significativo do número de reuniões, substituições de docentes que adoecem por excesso de trabalho, de preocupações profissionais e também pessoais, alunos com diferentes dificuldades. Penso que a pandemia acelerou o processo de descrédito da educação pública no Brasil e da saúde mental da comunidade acadêmica, especialmente nas universidades, com o assédio moral infringido aos professores pelo ex-Ministro da Educação. A pior sobrecarga que percebo são colegas permanentemente estressados e adoecidos, que trabalham sem parar, preocupados com seus alunos

de pós-graduação que não conseguem desenvolver seus trabalhos. A pior sobrecarga no momento atual é a mental, psicológica.

**5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Mesmo antes da pandemia, as condições de trabalho não eram boas, conforme citado no item 3 deste questionário, o que também afeta, de alguma forma, o relacionamento com os colegas. Pontos positivos: o entusiasmo de alguns poucos alunos com que convivo semestre a semestre; Pontos negativos: mortes de colegas professores, servidores técnico-administrativos, alunos, familiares.

**6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

Neste momento, insatisfeito.

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Acreditava, mas veja que a humanidade não está fazendo o básico, basta observar a quantidade de lixo nas ruas, rios, praias e oceanos no mundo todo, sem contar o esgoto sem tratamento. Desumanidade.

## **A. PERFIL**

**Nome:** PCE – 7

**Anos de experiência no magistério superior nesta universidade:** 10 anos

**Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior:** 12 anos

## **B. GERAIS**

### **1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?**

Gosto de ministrar aulas e, principalmente com adultos. A [...] [Univbersidade brasileira] foi uma opção devido ao bom conceito da instituição e por questões familiares.

### **2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?**

Sim.

### **3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.**

Esperava encontrar um bom ambiente de trabalho, com material e recursos disponíveis, bem como alunos com um nível mais elevado. Minhas expectativas foram atingidas em parte, apenas no que diz respeito ao ambiente de trabalho. Mas, não temos muitos recursos e materiais disponíveis para o trabalho. Precisamos quase sempre usar recursos próprios para executar nossa função. Os alunos tem baixo rendimento.

### **4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

No Ensino superior, além das aulas, orientamos alunos de graduação e Pós-graduação, participamos de conselhos, reuniões, emitimos parecer para processo, coordenamos projetos e Programas de docência(Eu coordeno o Residência Pedagógica). É uma sobrecarga grande. Ministrar aulas, orientar alunos e coordenar programas são os que mais sobrecarregam. No período da pandemia isso piorou porque além de não estar no ambiente de trabalho, tenho filhos pequenos e as horas de trabalho não sao respeitadas. Trabalhamos muito mais.

### **5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Tenho boas condições de trabalho no que diz respeito aos colegas. Possuo boas relações de trabalho. Sem conflitos. Quanto a parte material, faltam muitos recursos para aula e para a pesquisa. Salas de aula muito quentes

### **6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

Sua muito satisfeita com meu trabalho. Amo o que faço e faço com dedicação.

### **7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Com certeza!! o professor pode mudar a vida de uma pessoa. Pode influenciar para o bem ou para o mal. Acredito que a empatia do aluno com o professor ajuda muito no processo de aprendizado.

## A. PERFIL

Nome: PCE – 8

Anos de experiência no magistério superior nesta universidade: 4 anos

Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior: 0 anos

## B. GERAIS

### 1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?

- Capacidade de transformação social que a universidade propicia;
- Reconhecimento do trabalho;
- Aprendizado contínuo;
- Estabilidade e férias.

### 2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?

Sim. Considero muito importante tomar conhecimento sobre os direitos e as atribuições do servidor público.

### 3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.

É de conhecimento geral que o financiamento científico sofre diretamente com decisões políticas e com os impactos econômicos. Dessa maneira, as expectativas com relação à pesquisa científica foram exatamente dentro do esperado, pois desde o ingresso na universidade pública já era esperava lidar com dificuldades estruturais e financeiras. Com relação ao ensino, as expectativas foram superadas. A capacidade de transformação social que o ensino propicia juntamente com a troca constante de aprendizado, formam um horizonte muito maior do que projetei.

### 4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.

A sobrecarga existe e ganha força, no meu entendimento, com as funções e cargos administrativos. Com a pandemia, a sobrecarga foi intensificada pelas habilidades e competências que o ensino remoto nos exigiu. Em um curto espaço de tempo, tivemos que nos adaptar a uma série de mudanças e, ao mesmo tempo, prestar uma maior assistência social e educativa aos nossos estudantes.

### 5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.

As relações sociais dentro do Departamento que me encontro são muito boas. Desde o meu ingresso fui devidamente acolhida e sempre recebi incentivos visando o meu crescimento pessoal e profissional. As condições de trabalho apresentam algumas deficiências, principalmente pela falta de recurso financeiro, mas nada que limite o desenvolvimento das minhas atividades. Com a pandemia as minhas relações sociais foram fortalecidas com os colegas, pois o trabalho em parceria tornou-se essencial para superar todas as dificuldades do ensino remoto.

### 6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.

Satisfeita.

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Acredito no imenso potencial que os professores possuem de serem agentes transformadores da sociedade. No meu entendimento, para sermos agentes transformadores, precisamos mergulhar nos anseios dos nossos estudantes e conhecer as necessidades da sociedade. Mergulhar nos anseios dos nossos estudantes nos permite fazer com que o aluno se torne protagonista da sua própria história. Conhecer as necessidades da nossa sociedade nos permite extrapolar os limites físicos da universidade e fazer com que nosso conhecimento, nossas ideias e esforços alcancem a realidade das pessoas!

## **A. PERFIL**

Nome: PCE – 9

Anos de experiência no magistério superior nesta universidade: 10 anos

Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior: 0 anos

## **B. GERAIS**

### **1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?**

A oportunidade/concurso surgiu no momento em que terminei a pós-graduação.

### **2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?**

Ao tomar posse, a instituição forneceu documentos contendo as resoluções e o regimento interno da instituição.

### **3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.**

Minha expectativa era trabalhar lecionando em uma área que tinha interesse e habilidade, podendo amadurecer profissionalmente. Além disso, esperava poder iniciar atividades de pesquisa. Hoje percebo que as expectativas foram atingidas parcialmente, pois algo que não se conhece, ou não é divulgado, é que o professor universitário ativo se envolve em muitas atividades administrativas da universidade, e que muitas vezes são desgastantes.

### **4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Sobrecarga de reuniões. Conversas rápidas que antes se davam no corredor da universidade agora demandam reuniões. Além disso, acredito que dinâmica das reuniões virtuais, a partir das nossas próprias casas, as tornaram mais longas e cansativas. As discussões entram em loop mais facilmente.

### **5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

A universidade tem condições de trabalho razoáveis, mas que precisam ser melhoradas com relação ao espaço físico para a alocação das atividades e permanência dos professores. O relacionamento com os colegas é amistoso, cordial, e isso permaneceu durante a pandemia. Pontos positivos: universidade limpa, organizada, ambiente amistoso para a realização de atividades diárias inerentes a atividade docente. Pontos negativos: A universidade precisa organizar melhor rotinas administrativas, além de dar suporte a crescente necessidade de solução digital para atividades diversas.

### **6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

Estou satisfeito em atuar na área de ciências exatas. Mas dentro da própria área de ciências exatas, muitas vezes, cogito transitar para outras subáreas. Isso se dá pelos interesses de estudo que naturalmente surgem ao adquirir novos conhecimentos e habilidades.

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

O professor tem o poder de plantar sementes que podem ser indutoras de mudanças na sociedade, sejam por meio das aulas em disciplinas específicas, atividades de extensão ou pesquisa. Uma atividade em uma disciplina ou em um projeto (extensão ou de pesquisa), pode permitir aos participantes um exercício de criatividade, que pode mudar a forma como determinada comunidade encara e resolve os problemas cotidianos. Atividades como esta podem até gerar maior distribuição de renda e transformação social, mudando a cultura, o hábito. Então acredito que o professor pode transformar a sociedade.

## **A. PERFIL**

**Nome:** PCE – 10

**Anos de experiência no magistério superior nesta universidade:** 9 anos

**Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior:** 0 anos

## **B. GERAIS**

### **1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?**

Sempre fui apaixonado pela matemática. Ganhar a vida estudando e compartilhando conhecimentos era algo que me fascinava. Foram estes os motivos que me levaram para a vida acadêmica.

### **2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?**

Não. Geralmente novos funcionários passam por algum tipo de treinamento, curiosamente isto não ocorre para o cargo de professor.

### **3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.**

O meu sentimento inicialmente era de pânico, pois embora tenha feito licenciatura não me achava apto para a função. A falta de bons materiais técnicos em português dificultava ainda mais. Ainda acho que não exista uma atividade intelectual mais complexa do que a docência e me considero um professor em formação.

### **4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Não houve sobrecarga para mim, embora muitos colegas tenham relatado isso. É claro que tive que aprender muita coisa nova, praticamente tive que reaprender a dar aulas, mas vejo isso como uma imensa oportunidade de aprender coisas novas, apesar do momento trágico.

### **5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Temos uma área muito qualificada, colaborativa e solidária o que torna o ambiente de trabalho bastante produtivo no quesito relacionamento. A infraestrutura é satisfatória embora tenha alguns problemas pontuais porém graves como falta de gabinetes para professores. Na pandemia tivemos que trabalhar de casa. Mas a instituição nos deu muito pouca assistência. Tive que comprar aparelhos tecnológicos como Tablet e mesa digitalizadora. Tive que lidar com questões psicológicas desencadeadas pelo isolamento. Além disso, faltou clareza como deveriam ser feitos os relatórios de trabalho já que muitas atividades foram suspensas.

### **6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

Estou muito feliz na minha área. Não me vejo atuando em outra área.

### **7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Sim. Tem esse papel. Porém eu acredito que geralmente ocorre o oposto. A representação social que as pessoas têm sobre a universidade vai influenciar nas políticas desenvolvidas para a mesma. Hoje parece haver a visão de que a universidade é muito cara para o estado manter, que a produção científica brasileira é irrelevante e que devemos buscar novos meios de financiar as universidades.

## **A. PERFIL**

**Nome:** PCE – 11

**Anos de experiência no magistério superior nesta universidade:** 9 anos

**Anos de experiência no magistério superior em outras instituições de ensino superior:** 0 anos

## **B. GERAIS**

### **1. Quais motivos o(a) levaram a ser professor(a) da universidade?**

Sempre desejei ser professora de matemática, mas após concluir o mestrado em matemática surgiu a oportunidade de fazer concurso público para ser professor do ensino superior e passei.

### **2. Ao tomar posse do seu cargo o(a) senhor(a) tomou conhecimento dos seus direitos e das suas atribuições enquanto docente e funcionário público?**

Não. Infelizmente não somos instruídos, e existe algumas atribuições que só depois de um tempo que tomei ciência.

### **3. Quais foram as suas expectativas ao entrar na docência? Elas foram atingidas? Faça um breve relato.**

Por ter estudando em uma universidade pequena do interior acreditava que a docência era apenas ministrar aulas. Então, fui surpreendida ao passar a entender todas as atribuições docente em uma universidade. Sendo, portanto, muito maior que minhas expectativas.

### **4. O (A) senhor(a), enquanto docente, considera que há alguma sobrecarga de trabalho no conjunto dessas atividades? Se sim, cite quais atividades geram maior sobrecarga. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Não acho que há sobrecarga. Acredito que muitos assumem mais responsabilidade que deveriam, ficando a cargo desses uma sobrecarga. Em se tratando de educação existe muito a se fazer, mas devemos estar atentos ao nosso limite. Infelizmente com a pandemia, ocorreu um aumento das atividades visto que estou tendo que aprender uma nova maneira de ministrar aula.

### **5. Como o senhor(a) descreveria as condições de trabalho nos locais onde atua na universidade, incluindo o relacionamento com os colegas? Fale dos pontos positivos e/ou negativos que acarretam no desempenho da sua atividade enquanto docente. Faça um comentário levando em conta o período anterior a pandemia e o momento atual de pandemia.**

Em se tratando de espaço físico, 0 a 10, daria nota 8, apesar de boas condições ainda há algumas limitações como salas de professores muito pequena, falta de espaço para projetos. Já em relação aos relacionamentos com os colegas, daria nota 5. A pouca ou nenhuma interação entre áreas distintas de conhecimento, além de na mesma área existe muita desavenças e conflitos desnecessários. Acredito também que a universidade deveria promover cursos, palestras, para tratar do tema e promover uma melhor interação entre os docentes.

### **6. Fale do seu grau de satisfação e de insatisfação, de um modo geral, enquanto docente da área de humanidades ou da área das ciências exatas.**

Em relação a satisfação, acredito que nos professores de matemáticas temos nos esforçados para mudar os mitos criados em relação a matemática e tentado levar uma educação de qualidade. Minha insatisfação é mais um descontentamento em relação as deficiências em relação aos conhecimentos de matemática. Os alunos em sua maioria chegam a universidade com graves dificuldades em matemática que

não foram sanadas no ensino médio, e isso torna o trabalho do professor muito difícil.

**7. O(A) senhor(a) acredita que o seu papel enquanto professor, levando em consideração o ensino, a pesquisa e a extensão, tem a função, entre tantas outras, de transformar a sociedade em que vive?**

Com certeza, a educação transforma. Os projetos de extensão principalmente tem esse papel mais próximo de transformar uma determinada sociedade. E sem dúvida uma região que contenha uma Universidade Estadual ou Federal deveria sentir essa transformação.