

Revisão

AS MUDANÇAS NO ENSINO SUPERIOR, FORMAÇÃO E PERSPECTIVAS PARA A CIDADANIA DOCENTE

PURL: <https://purl.org/27363/v3n2a6>

Luciane Maria Molina Barbosa ^{a*}, João Casqueira Cardoso ^b, Denyse Moreira Guedes ^c e Cássia Geciauskas Sofiato ^d

^a *Universidade de São Paulo, Taubaté, São Paulo, Brasil.*

^b *Universidade Fernando Pessoa, Porto, Ponte de Lima, Portugal.*

^c *Universidade Católica de Santos, Santos, São Paulo, Brasil.*

^d *Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.*

Resumo

O trabalho docente mudou de forma drástica nos últimos vinte anos, e encontra-se hoje, no Brasil, refém de novos fenômenos. Embora anunciadas pela revolução tecnológica, as lógicas novas que pautam do ensino superior têm um elemento recorrente: a mercantilização da educação, e o fato do trabalho docente ter-se orientado para o prisma mercantilista e meramente quantitativo. O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre o impacto desta nova tendência do ensino superior sobre a profissionalização dos docentes. A partir do diálogo trazido nos recortes da literatura, importa-se igualmente saber como esta profissionalização dos docentes responde às necessidades das universidades nos dias de hoje. Este trabalho, de natureza quantitativa, revela-se por meio da pesquisa bibliográfica narrativa, cuja necessidade é a de estudar os riscos das reformas universitárias e o legado da transformação da educação em mercadoria. Os resultados demonstram que a formação docente, longe de ser apenas limitada aos componentes técnicos, deve ter uma perspectiva mais abrangente de desenvolvimento profissional, para evitar uma eventual ou já real precarização do trabalho docente. Conclui-se, que os problemas que a mercantilização do ensino pode trazer, para além da desmotivação e da perda da autonomia profissional, podem colocar em causa a própria cidadania. É precisamente esta cidadania, uma cidadania docente, que este artigo promove.

Palavras-chave: Ensino Superior; Reforma Universitária; Profissão Docente; Precariedade; Cidadania.

CHANGES IN HIGHER EDUCATION, TRAINING AND PERSPECTIVES FOR TEACHING CITIZENSHIP

Abstract

Teaching work has changed drastically in the last twenty years, and today, in Brazil, it is hostage to new phenomena. Although announced by the technological revolution, the new logics that guide higher education have a recurring element: the commodification of education, and the fact that teaching work has been oriented towards a mercantilist and merely quantitative prism. This article aims to discuss the impact of this new trend in higher education on the professionalization of teachers. From the dialogue brought in the literature, it is also important to know how this professionalization of teachers responds to the needs of universities today. This work, of a quantitative nature, reveals itself through bibliographic research, whose need is to study the risks of university reforms and the legacy of the transformation of education into a commodity. The results show that teacher training, far from being limited to technical components, must have a broader perspective of professional development, in order to avoid an eventual or already real precariousness of teaching work. It is concluded that the problems that the commercialization of education can bring, in addition to demotivation and the loss of professional autonomy, can jeopardize citizenship itself. It is precisely this citizenship, a teaching citizenship, that this article promotes.

Keywords: University Education; University Reform; Teaching Profession; Precariousness; Citizenship.

* Autor para correspondência: lucianemolina@usp.br

CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, LA FORMACIÓN Y LAS PERSPECTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA CIUDADANÍA

Resumen

El trabajo docente ha cambiado drásticamente en los últimos veinte años, y hoy, en Brasil, es rehén de nuevos fenómenos. Aunque anunciadas por la revolución tecnológica, las nuevas lógicas que guían la educación superior tienen un elemento recurrente: la mercantilización de la educación, y el hecho de que el trabajo docente se ha orientado hacia un prisma mercantilista y meramente cuantitativo. Este artículo tiene como objetivo discutir el impacto de esta nueva tendencia en la educación superior en la profesionalización de los docentes. A partir del diálogo traído en la literatura, también es importante saber cómo esta profesionalización de los docentes responde a las necesidades de las universidades de hoy. Este trabajo, de carácter cuantitativo, se revela a través de la investigación bibliográfica, cuya necesidad es estudiar los riesgos de las reformas universitarias y el legado de la transformación de la educación en una mercancía. Los resultados muestran que la formación docente, lejos de limitarse a componentes técnicos, debe tener una perspectiva más amplia del desarrollo profesional, a fin de evitar una eventual o ya real precariedad del trabajo docente. Se concluye que los problemas que puede traer la comercialización de la educación, además de la desmotivación y la pérdida de autonomía profesional, pueden poner en peligro la propia ciudadanía. Es precisamente esta ciudadanía, una ciudadanía docente, lo que promueve este artículo.

Palabras clave: Educación Universitaria; Reforma Universitaria; Profesión Docente; Precariedad; Ciudadanía.

1. Introdução

Pesquisas recentes explicam como o ensino superior tem sofrido, no Brasil, grandes mudanças decorrentes do processo de mercantilização da educação. Nesse contexto, o trabalho docente tornou-se refém da lógica do mercado, de uma simples ponderação quantitativa da oferta e da procura, sem um componente qualitativo. A tendência não é nova, e já se tinha refletida na generalização das publicações científicas orientadas por critérios unicamente mercantilistas, e mais especificamente monopolistas (MEYER, 1997).

No contexto da profissão docente, Chauí (2003) mostra como a consequência desta lógica é a precarização, que reflete o “critério de produção industrial”. Sousa Santos (2008) corrobora este elemento, ao sublinhar que a universidade como ferramenta para atender as demandas do mercado de trabalho transforma o ensino superior em mercadoria, promovendo um amplo processo de privatização das universidades. Contudo, não é o caráter público ou privado das instituições de ensino superior que estará em causa. Mais do que isso, são as lógicas de fundo, o espírito, que anima os “gestores” universitários – que podem ser públicos como privados.

Sousa Santos (2008) salienta precisamente que existem formas indiretas de privatização, e uma delas é colocar na universidade uma lógica de administração e gerenciamento público para a busca de recursos financeiros, como uma das formas de compensação dos enxugamentos orçamentais do Estado para essa esfera do ensino superior. Este autor analisa o processo de adoção da lógica de gestão das políticas públicas no escopo do que Chauí (2021) nomeou de “contrarreforma do Estado”, na qual predominou a retração dos direitos sociais, a redução da ação do Estado, e a privatização dos bens públicos resultando na massificação do ensino.

Nesse cenário, que caracterizou o ensino em todo território nacional, questiona-se: que forma poderá se dar a profissionalização docente e formação profissional? Qual o seu espaço e qual o seu papel? Diante da precarização do exercício profissional, os docentes estarão conscientes dos processos de constituição de sua identidade profissional com a chamada educação continuada?

Este contributo tem por objetivo averiguar o papel da universidade atual em relação à formação docente, buscando identificar se os novos paradigmas do ensino superior apoiados ao ideal neoliberal trouxeram problemas de precarização e

flexibilização negativa do trabalho para dentro da universidade. Além do mais: questiona o modo como a formação profissional poderá constituir um elemento de superação dessas barreiras no exercício da docência.

Num primeiro momento serão apresentados argumentos que resultam das pesquisas de Chauí (2003, 2021) e Sousa Santos (2008), para demonstrar a lógica mercantilista do ensino superior. A seguir, busca-se conhecer, nas vozes de Zabalza (2004), Nóvoa (2009) e Cunha (2018), o contexto de mudanças sociais, políticas, econômicas, e culturais, que impactaram o ensino superior no Brasil.

O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre o impacto desta nova tendência do ensino superior sobre a profissionalização dos docentes. A partir do diálogo trazido nos recortes da literatura, importa-se igualmente saber como esta profissionalização dos docentes responde às necessidades das universidades nos dias de hoje. Este trabalho, de natureza quantitativa, revela-se por meio da pesquisa bibliográfica, cuja necessidade é a de estudar os riscos das reformas universitárias e o legado da transformação da educação em mercadoria.

2. Escola, Cultura e Relações de Poder

Desde os anos 1990 até hoje, o ensino superior é marcado por legislações que associam o mesmo a princípios de flexibilidade, competitividade e avaliação (SOUSA SANTOS, 2005) afirmando que nas duas últimas décadas o Brasil desenvolveu reformas universitárias, sendo o principal legado a transformação da educação em mercadoria, ou em mercado de acumulação de capital.

As políticas públicas visam atender aos interesses de organismos multilaterais, e nesses casos deve ser cruzado com crescente dominação internacional das estruturas econômicas sobre às próprias estruturas políticas, como demonstrou Rosenau (1990) que tendencialmente, a educação escolar constitui-se não como instrumento de superação da pobreza, mas como uma exploração lucrativa.

Segundo Sousa Santos (2008), um dos caminhos apresentados para essa mercantilização da educação são as propostas de financiamento ao ensino superior: nas instituições públicas, é mantido um controle como espelho das grandes indústrias em busca de um modelo de eficiência através de novas formas de avaliação externa, e via o desenvolvimento de metas de verdadeiras vendas de serviço. Nas instituições privadas de ensino, no Brasil (e não só), o repasse financeiro é favorecido por meio de isenção fiscal.

Chauí (2003) confirma esses aspetos, explicitando que o enquadramento do ensino superior para o mercado de trabalho está, atualmente, deslocado da produção teórica no sentido de um pragmatismo reducionista, que advoga para os saberes universitários uma utilidade prática imediata. Esse fato fica nítido pela criação dos cursos de curta duração, cursos tecnológicos e pesquisas aplicadas ao mercado, como reflexo de uma educação privatizada por empresas que visam somente o lucro imediato, sem se preocupar verdadeiramente com a qualidade dos serviços prestados, e muito menos com a sustentabilidade do património intelectual transmitido.

Sobre isso, Sousa Santos (2008) afirma que a educação superior não fugiu a lógica capitalista, na medida em que as universidades privadas (e algumas públicas) foram um nicho de mercado com altas possibilidades lucrativas. Com a ideia de que a educação trará um espaço no mercado de trabalho, a demanda por esse serviço aumentou a passos largos. Por um lado, a educação privada foi crescente e, por outro, precariza-se a educação pública, em todos os níveis do ensino, no que seria o

oposto de uma democratização do ensino de qualidade e do seu objetivo máximo: uma cidadania plena (*cf. infra*), com um empoderamento e uma capacitação das pessoas, uma das condições essenciais da própria liberdade (SEN, 1999).

O processo de mercantilização do ensino, que conduz igualmente à massificação do ensino superior, acentuou-se sobretudo por uma razão: ampliou-se o acesso de grupos que tinham dificuldade de adentrar à educação superior elitista (veremos *infra* que essa noção de “elitismo” toca igualmente o conceito de cidadania). Porém, os mecanismos de exclusão continuam a evidenciar-se, segundo Chauí (2021) nas desigualdades nos outros níveis de ensino. Com efeito, os níveis de ensino fundamental e de ensino médio oferecidos pelo Estado, no Brasil, têm qualidade inferior aos oferecidos nas escolas particulares (CLAVER AMORIM LIMA; GOMES, 2013).

Isso que tem levado os filhos das classes mais ricas às escolas privadas, que com o preparo que recebem, concorrem com melhores condições às universidades públicas, cujo nível de qualidade continua superior ao de muitas universidades privadas. No caso do Brasil, a conta desta massificação é a baixa qualidade das instituições privadas que surgiram com incentivos federais.

O impacto das transformações elencadas por Sousa Santos (2008), são confirmadas por Lopes (2009, p. 180), reforçando que “as recentes transformações sociais decorrentes da internacionalização da economia (a chamada globalização) têm afetado a educação escolar, gerando contextos diversificados de relações”, sendo elas: (i) a interferência de agências multilaterais internacionais na organização e estruturação dos sistemas escolares nacionais; (ii) a adoção de propostas distintas de regime escolar para sujeitos de classes pobres, sobretudo no sistema educacional público; (iii) a mudança do discurso oficial sobre as políticas educacionais; (iv) a introdução de mecanismos avaliativos do sistema educacional, com base na produtividade, por meio da definição das prioridades de investimento; (v) o crescente processo de exclusão social; (vi) as transformações no estatuto do sujeito contemporâneo; (vii) a ruptura ou a dissolução do papel mediador da escola no processo de socialização.

Sobre isso, Sousa Santos (2008) e Chauí (2003) concordam que o neoliberalismo transformou a educação em um serviço não exclusivo do Estado, e este agora divide esta função com a iniciativa privada. Mas a educação superior pública e de qualidade deveria, contudo, continuar sendo um direito essencial do cidadão. Chauí (2003), analisando a situação do ensino superior brasileiro em uma época marcada pelo fim do governo Fernando Henrique Cardoso e a sua política neoliberal, faz em seu texto a distinção entre instituição social e organização social. Para ela, a universidade pública era uma instituição social, isto é, uma autêntica política social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições.

A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão (CHAUI, 2003, p. 5).

Quando as universidades passaram a responder as diversas pressões externas e internas com mudanças em seu papel social e seu funcionamento, passaram a se comportar como organizações sociais. Isto é, o foco mudou para a eficiência econômica e administrativa, deixando de lado a prerrogativa de qualidade, de excelência (CHAUI, 2003, p. 6), e igualmente a criatividade associada ao ensino. A autora ainda afirma que a mudança nas universidades de instituições para organizações sociais deve-se ao desejo acrítico de modernização, sendo relacionado a duas ideias erradamente adaptadas através de uma lógica de mercado: por um lado, a ideia de uma sociedade do conhecimento (com o uso das novas tecnologias da informação); pelo outro, a ideia de educação permanente ou continuada (ou formação profissional).

A perda de prioridade da universidade pública é resultado de uma perda geral de prioridade de políticas sociais e

educacionais que caracteriza o modelo neoliberal de economia. O desinvestimento do Estado e a globalização mercantil da educação “são os dois pilares de um vasto projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo de como bem público da universidade tem sido produzido, transformando-a num vasto campo de valorização do capitalismo educacional” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 20). Sobre o papel dos docentes e suas atividades exercidas neste tipo de instituição, na qual a “docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos” (CHAUÍ, 2003, p. 7), o professor é selecionado ou por ser um pesquisador promissor focado em algo muito específico ou, então, por falta de vocação ou outras oportunidades profissionais, aceita as condições de trabalho apresentadas.

Em ambos os casos, o docente precisará de formação para aprimorar os vários aspectos da sua docência, e ter perspectivas de evolução na sua carreira. Mas falta saber se esta profissionalização dará corpo a uma identidade e substância cidadã, isto é, se o docente sairá enriquecido humanamente e mais preparado enquanto profissional.

3. A Profissionalização Docente e o Desenvolvimento Profissional

Sobre o enfoque da perda da prioridade da universidade pública, evidencia-se um “clamor” entre os docentes, expresso por diferentes meios acadêmicos, com queixas de imposição por produtividade, em particular com base em publicações indexadas – aplicando-se o dito “publicar ou perecer” (*publish or perish*) (MOOSA, 2018). A docência deixou de ser um trabalho intelectualizado e criativo para responder a lógica mecanicista, pautada pela métrica ponderada de produção de artigos (em revistas comercializadas, se possível), pelo número de orientações de alunos (como se fossem unidades de fábricas) e, no fundo, pela equiparação da função de professor universitário a de um operário explorado. Antes disso, a visão que se tinha do professor universitário era quase exclusivamente ligada à pesquisa, ao ponto de se valorizar pouco a formação pedagógica em sua atuação profissional, ou seja, um bom professor universitário só o era se fosse um bom pesquisador (CUNHA, 2018).

Para além do próprio trabalho docente, são às instituições de ensino superior a quem é pedido de adaptarem-se. Sousa Santos (2008) e Chauí (2003) indicam que essa adaptação implica um novo modelo de avaliação das instituições caracterizado por uma avaliação produtivista e pragmática, que tornou-se na verdade desvinculada da prática cotidiana do trabalho docente.

Coloca-se a questão de saber qual será o papel da formação docente, a qual faz parte do processo de desenvolvimento profissional. Esse desenvolvimento profissional acontece de modo dinâmico, e deve ir além dos componentes técnicos e operativos impostos aos professores (PESETA, FYFFE; SALISBURY, 2019). Para Zabalza (2004, p. 162) “a profissionalização do formador permite dar maior sistematicidade, estabilidade e dedicação a seu trabalho”. Ao perceberem melhorias nas suas condições de trabalho, os docentes reforçariam sua identidade docente ao ponto de perceberem e sentirem-se importantes dentro do processo formativo no qual estão imersos (ZABALZA, 2004).

A aprendizagem tem uma dimensão subjetiva que se envolve particularmente na ação. Com frequência empregamos o conceito de formação e o de desenvolvimento profissional como sinônimos, mas se aceitássemos tal semelhança, estaríamos considerando o desenvolvimento profissional dos professores de forma muito restrita, já que significaria que a formação é a única via de desenvolvimento profissional dos professores. Contudo, não é verdade que o desenvolvimento profissional dos professores se deva unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou ao desenvolvimento teórico, mas sim que é tudo isso e muito mais (IMBERNÓN, 2011, p. 69). Segundo Nóvoa (2009, p. 17), “a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação”.

Ao se referir ao compromisso social, o autor aponta que os professores precisam se comunicar com a sociedade no sentido de prestar contas a ela do alcance do seu trabalho, e discutir com ela sobre aquilo que está além da responsabilidade escolar.

Pelos argumentos invocados acima, percebe-se que a profissionalização docente enquanto um processo dinâmico e contínuo, não pode ser apenas sustentada na aquisição de competências e habilidades teóricas – conseguidas formalmente nos cursos de formação de professores em nível médio, mais tarde, dentro das universidades. A experiência vivida é essencial, e a ruptura com a ciência não afasta a profissão docente da sua essência, muito menos das suas bases epistemológicas. Como Larrosa Bondía (2002) afirma, acerca do significado da experiência enquanto palavra que traz sentido a uma ação mais ampla, que as experiências podem ser melhor definidas como aquilo que nos acontece, que nos toca e, por isso, com impacto direto nas identidades do sujeito que se forma também no locais do exercício da docência. Para isso, não basta saber mais ou estar mais informado. O autor preocupa-se com as representações dessa experiência e o resultado dos significados, objetivando a evolução dos profissionais do ensino.

Esses profissionais, por meio das práticas partilhadas, podem envolver-se em diferentes situações formativas, desde que as ações conseguidas tenham reflexos diretamente na qualificação das formas pelas quais enxergam o ato do ensino e da aprendizagem.

Essa nova perspectiva sobre a formação docente vai de encontro à necessidade de recentrar a identidade docente. Nóvoa (2009) enfatiza, com efeito, a importância de se recuperar a identidade docente. É fundamental que, dentro da profissão, os professores tenham o autoconhecimento gerador de momentos formativos. Não faria sentido que os momentos formativos, muitas vezes sem sentido para a carreira docente, sejam imposições ao ofício de professor.

Nesse sentido, vários autores sugeriram pistas para melhorar a formação docente. Marcelo (2009) considera os dois aspectos seguintes, por exemplo: primeiro, o reconhecimento de que o professor aprende ao longo do tempo e que as propostas de formação precisam considerar as situações reais da sala de aula; segundo, a participação ativa do professor como sujeito que tem conhecimento e que contribui na formulação de novas teorias e práticas de ensino. No entender de Zabalza (2004), além de conhecer conteúdos, os docentes devem ser capazes de propor e resolver problemas; analisar um tópico até detalhá-lo e torná-lo compreensível; e, finalmente, observar a melhor maneira de se aproximar dos conteúdos e de abordá-los nas circunstâncias atuais.

Assim, em relação à formação continuada que se insere no processo de formação docente, essa deve ser considerada não como um mecanismo em substituição ou complementação da formação inicial, mas como um elemento que contribuirá positivamente para com uma melhoria da atividade profissional docente. Não pode consistir, somente, em mera atualização científica, didática ou pedagógica, mas deve ser geradora de situações que proporcionem ao docente repensar o seu fazer pedagógico, por intermédio do desenvolvimento de ações que lhe permitam descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir saberes – os quais contribuirão com o seu desempenho profissional.

4. Um novo sentido para a cidadania docente

A questão da formação docente revela-se hoje mais imperativa do que nunca, devido às mudanças no sentido da cidadania. A cidadania não pode ser vista de modo formal, restrito, ou reservado a um domínio de formação (*e.g.* Direito; ou Ciência Política). Um dos maiores pensadores dos direitos humanos, Dalmo Dallari, destaca em sua obra dois aspectos: por um

lado, a importância da cidadania (1998, p. 14), que “[...] expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”. Dallari indica que “[...] Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social”. Ao mesmo tempo, o autor sublinha os limites da noção de cidadania, que pode ter uma interpretação restritiva, aquilo que chama uma concepção “elitista” da cidadania [como há um ensino “elitista”. Cf. *supra*], e que passa pela mera comprovação da “[...] vinculação jurídica a um Estado ou à capacidade para exercer direitos políticos” (DALLARI, 1984, p. 64).

Ao mesmo tempo, seria um erro ver a cidadania como algo global, uma espécie de utopia universalista. A cidadania implica em pensar, simultaneamente, o global e o local. Daí a importância de promover formações docentes que tenham uma ligação com as necessidades locais, sem que isso possa de forma alguma significar a promoção de particularismos redutores. Pelo contrário, a formação docente deve ser uma verdadeira formação dos direitos humanos e à cidadania plena. Só assim, o professor será capaz de refletir e fazer refletir sobre o mundo ao seu redor.

Para exemplificar essa importância de dar um novo sentido à cidadania docente, o Conselho da Europa (HUDDLESTON, 2007, pp. 46-47) apontou duas sugestões, as quais não têm apenas vocação para a Europa, mas podem ser estendidas ao Brasil.

A primeira sugestão consiste em fomentar uma formação docente que passa pelo estímulo à reflexão. A reflexão pode ser incorporada no processo de formação docente de várias formas. Por exemplo: “a autobiografia” (e.g. partilha de diário de bordo, ou diário de ensino); o “olho do outro” – como os docentes se vêm aos olhos dos seus estudantes e colegas, um aspeto que pode fornecer novas informações e interpretações para aprimorar e aprofundar a prática docente; ou ainda as “experiências dos colegas”, que podem servir como um espelho crítico, refletindo para os professores imagens das suas próprias ações.

A segunda sugestão é a de criar uma “comunidade de práticas”, na formação docente. A formação de professores não visa apenas a ajudar os indivíduos a tornarem-se mais eficazes pessoalmente, ou a atingir determinados objetivos (que, como se viu, são tendencialmente numéricos ou quantitativos). Visa igualmente criar uma comunidade de práticas. Uma das funções da formação docente será a de ajudar os professores a cimentar a sua identidade, e a adquirir as competências necessárias para ser um cidadão colaborativo, pronto para planejar e trabalhar com outros professores, e atores da sociedade civil ou outras partes interessadas, de um modo ético e responsável.

O trabalho colaborativo e a partilha de conhecimentos podem ser dimensões chave da vida numa sociedade democrática e numa prática profissional de docente orientada para a cidadania. A criação de comunidades de prática e grupos de apoio (ou “grupos de pares”) no sistema de formação de professores é essencial para capacitar os profissionais da educação, e para desenvolver uma estratégia mais democrática e autónoma orientada para uma cidadania democrática.

O fato de recentrar a formação docente sobre a cidadania, abarcando as suas próprias experiências e estimulando a capacidade do docente em envolver-se com a comunidade, vai de encontro aos ensinamentos de Freire (INTERNATIONAL LITERACY INSTITUTE, 1996). O pensador brasileiro sublinha, a esse respeito, dois elementos: primeiro, a importância de desenvolver a virtude da tolerância; segundo, e de forma mais prática talvez, o modo de como o docente deve ter, sempre, uma capacidade de pensamento crítico – um aspecto que a dominação mercantilista do ensino não aprecia particularmente, preferindo sujeitos obedientes e, sobretudo, a-críticos.

5. Considerações finais

Esta contribuição parte da observação do fenómeno da precarização das universidades públicas, que impactou

substancialmente o trabalho docente, com conotações negativas ao desenvolvimento profissional docente. O desenvolvimento profissional docente é tido como um fenômeno processual que sofre influências externas de cunho pessoal, profissional e contextual, compostas por mudanças, oscilações, descontinuidades e regressões.

Na atual forma de organização da sociedade brasileira, tanto o conhecimento quanto a educação são considerados bens econômicos necessários à ampliação do poder de competição, entre nações, no mercado globalizado. As universidades não escapam a esse fenômeno, e estão situadas no centro do processo de produção da ciência, tecnologia e inovação, o que têm por consequência a transformação qualitativa do trabalho do professor. Atualmente, os professores dessas instituições, protagonistas dos processos de produção de conhecimento, se encontram sobrecarregados em decorrência das novas exigências de organização do trabalho docente, cada vez mais mecanicista e ligado a uma métrica meramente quantitativa. Quanto à formação docente providenciada, é apenas ficticiamente qualitativa, e na verdade não toma em conta a experiência vivida dos docentes.

Verifica-se que a principal contradição vivida pelo docente no exercício profissional tem sido a perda da autonomia profissional, uma vez que está submetido a vários controles internos e externos supostamente meritocráticos. Por isso, é preciso rever a participação dos docentes como protagonistas e autores do processo de mudanças na realidade da educação superior no Brasil.

A questão da formação de professores está mais do que nunca na ordem do dia, devido à reconstrução em curso da cidadania, a qual não é apenas local, e sim global. A formação docente, longe de se cingir a objetivos quantitativos ou a uma métrica a que são hoje submetidas as universidades, deve fomentar por isso a cidadania no seu sentido pleno: passando pela inclusão da experiência vivida na própria formação, pela concretização de comunidades de práticas, e pela partilha que deve evacuar igualmente a competitividade ou mesmo rivalidade entre docentes promovida pela lógica mercantilista atual.

Não será verdadeiramente possível criar formações docentes sem promover uma outra visão do Homem, do cidadão, orientada para o desenvolvimento da uma capacidade crítica e de compreensão do outro, do mundo ao redor. As tendências atuais, que reduzem a prática docente aos seus elementos objetivizáveis, pautadas por critérios abstratos e desprovidos de atenção ao terreno, apenas podem ter uma consequência: a degradação cada vez maior da profissão docente, o seu enclausuramento em torres de marfim, e as consequências negativas para os discentes.

Esses elos esquecidos do programa managerial pelo qual a educação superior parece ter optado, abarcam por representar igualmente, apenas números, e são as vítimas silenciosas da impossibilidade do diálogo com docentes em crise.

Referências

- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, Set/Out/Nov/Dez. 2003, pp. 5-15.
- CHAUÍ, M. **O lugar da universidade brasileira**. A Terra é Redonda, 25/02/2021 Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/o-lugar-da-universidade-brasileira/>. Acesso em: 15 mai. 2022.
- CLAVER AMORIM LIMA, L., GOMES, C.A. Ensino médio para todos: oportunidades e desafios, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L], v. 94, n. 238, set./dez., 2013, pp. 745-769.
- CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, v. 41, n. 1, jan.-abr. 2018, pp. 6-11.
- DALLARI, Dalmo. Ser cidadão. **Lua nova: revista de cultura e política**, [S.L], v. 1, n. 1, jul./set., 1984, pp. 61-64.
- DALLARI, Dalmo. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). Vida de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992, pp. 31-61.
- HUDDLESTON, E. (ed.). Outil de formation des enseignants pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme. **Estrasburgo**:

Conselho da Europa, 2007.

IMBEMÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências / Francisco Imbernón ; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. — São Paulo: Cortez, 2011. Título original: **Nuevas tendencias en la formación permanente dei profesorado**.

INTERNATIONAL LITERACY INSTITUTE. **A conversation with Paulo Freire**. Vídeo, Philadelphia, 1996. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b3sMhvMFxs0>. Acesso em: 20 ago. 2022.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [S.L], n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002, pp. 20-28.

LOPES, J. R. **Antropologia, educação e condicionamentos culturais**: pensando as mediações no processo de socialização escolar. *Educar*, n. 33, 2009, pp. 171-188. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/12.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, [S.L], n. 8, jan./abr. 2009, pp. 7-22.

MEYER, R.W. Monopoly Power and Electronic Journals. *The Library Quarterly: Information, Community, Policy*, Vol. 67, No. 4, p. 325-349, 1997.

MOOSA, I.A. **Publish Or Perish: Perceived Benefits Versus Unintended Consequences**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2018.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PESETA, T.; FYFFE, J.; SALISBURY, F. **Interrogating the “Idea of the University”** Through the Pleasures of Reading Together. In: MANATHUNGA, C., BOTTRELL, D., *Resisting Neoliberalism in Higher Education Volume II – Prising Open the Cracks*, eBook: Palgrave Macmillan, 2019, pp. 199-218.

SEN, A. **Development as Freedom**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

SOUSA SANTOS, B. de. **A Universidade no Século XXI**: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. In: SOUSA SANTOS, B. de., ALMEIDA FILHO, N., *A Universidade do Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: CES, 2008, pp. 13-106.

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