

ENSINO & MULTIDISCIPLINARIDADE

Jan. | Jun. 2017 – Volume 3, Número 1, p. 76-92.

Identidade política de professores formadores de licenciandos em Química

Political identity of preservice chemistry teachers trainers

Jane Darley Alves dos Santos¹ - <https://orcid.org/0000-0001-7638-2189>
 Nyuara Araújo da Silva Mesquita² - <https://orcid.org/0000-0003-2410-6304>
 Márlon Herbert Flora Barbosa Soares³ - <http://orcid.org/0000-0002-3273-8603>

¹ Doutora em Química – Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEE - GO), Goiânia, GO, Brasil. E-mail: janedarley@gmail.com.

² Doutora em Química – Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás (IQ – UFG), Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: nyuara@ufg.br.

³ Doutor em Ciências (Química) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás (IQ – UFG). E-mail: marlon@ufg.br.

Resumo

A educação superior tem mudado muito nos últimos anos, principalmente no que se refere à ingerência dos organismos internacionais, como o BID e Banco Mundial. Estes reivindicam reformas educacionais de cunho neoliberal que impactam diretamente os professores formadores de instituições federais de ensino superior no Brasil. Nesse contexto, temos como questão norteadora as possibilidades de constituição da identidade política dos docentes de um curso de licenciatura em Química de uma instituição pública de Goiás e sua repercussão na aula universitária. Nessa perspectiva adotamos como método o materialismo histórico dialético e entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. A investigação toma como referência os professores formadores de professores da instituição e como eles se posicionam no mundo e como comporão as relações com os alunos e com a Universidade, além das relações com o mundo do trabalho. Nossos resultados mostram que a identidade política apresentada pela maioria dos pesquisados é restritiva, portanto um mecanismo ideológico do esvaziamento da política, o que significa desmobilização da classe. Os pesquisados também estão distantes de compreender seu próprio trabalho na perspectiva da totalidade a fim de combater o seu caráter fragmentado e alienante característico da sociedade capitalista, pois se fundamentam em aulas de transmissão-recepção.

Palavras-chave: Identidade Política. Professores formadores. Licenciandos em química.

Abstract

Como citar: SANTOS, J. D. A.; MESQUITA, N. A. S.; SOARES, M. H. F. B. Identidade Política de Professores Formadores de Licenciandos em Química. *Ensino e Multidisciplinaridade*, São Luís, v. 3, n. 1, p. 76-92, 2017.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Higher education has changed a lot in recent years, especially regarding the interference of international organizations, such as the BID and the World Bank. These demand neoliberal educational reforms that directly impact on teachers who form federal higher education institutions in Brazil. In this context, we have as a guiding question the possibilities of constituting the political identity of the professors of a degree in Chemistry at a public institution in Goiás and its repercussion in the university's class. In this perspective, we adopted dialectical historical materialism as the method and semi-structured interviews as a data collection instrument. The research takes as a reference the professors who are teachers of the institution and how they position themselves in the world and how they will compose relations with students and the University in addition to relations with the world of work. Our results show that the political identity presented by the majority of those surveyed is restrictive, therefore, an ideological mechanism for the emptying of politics, which means demobilization of the class. Those surveyed are also far from understanding their own work from the perspective of totality in order to combat its fragmented and alienating character, characteristic of a capitalist society, as they are based on transmission-reception classes.

Keywords: Identity politics. Preservice chemistry teachers trainers. Chemistry teaching.

Introdução

Importantes mudanças têm ocorrido no Brasil e América Latina – fundamentalmente a partir da década de 90 – na atuação do papel do Estado em relação ao público e o privado, efetivando garantias para o funcionamento do capitalismo brasileiro monopolista dependente do Estado e subdesenvolvido. Tal processo tem provocado consequências profundas na atuação e organização dos movimentos políticos e sociais, como também tem ocasionado importantes mudanças nas concepções teóricas, políticas e ideológicas no âmbito da produção acadêmica e política.

Dentro desse novo contexto sócio-histórico vem ocorrendo uma expansão do modo de produção capitalista para setores da economia – especialmente na educação superior, que até então não estava submetida diretamente às exigências de lucratividade do capital em razão da vigência do Estado de Bem Estar Social nos países desenvolvidos e políticas de cunho desenvolvimentista em países periféricos. Este novo processo do sistema capitalista forjou novos ajustes estruturais nos Estados em consonância com os organismos multilaterais (Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, dentre outros), propiciando modificações substantivas no papel do Estado e nas políticas educacionais por ele geridas. Essa expansão tem se expressado numa série de reformas educacionais em âmbito global, tendo como sujeitos políticos do capital os organismos internacionais na elaboração, difusão e dominação de concepções e programas de ordem ideológica e político-econômica. Segundo Lima (2007), o Grupo Banco Mundial, Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação) e, mais recentemente, a Organização Mundial do Comércio vêm orientando, mais intensamente desde a década de 90, um conjunto de reformas econômicas e políticas nos países periféricos.

O discurso político e ideológico¹ apresentado por tais organismos internacionais para reivindicar a inevitabilidade das reformas educacionais – e seu caráter inclusivo dos segmentos

¹ 1. O conceito de ideologia aparece em Marx como equivalente de ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as ideias aparecem como motor da vida real. (...) No marxismo posterior a Marx, sobretudo na obra de Lênin, ganha um outro sentido, bastante diferente: ideologia é qualquer concepção da realidade social ou política, vinculada aos interesses de certas classes sociais particulares. Através da ideologia são construídos (produzidos) imaginários e lógicas de identificação social cuja função seria escamotear o conflito (entre as classes sociais), dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, dando-lhe a aparência de universal. (...) É possível, também, perceber que o discurso ideológico, na medida em que se caracteriza por uma construção imaginária (no sentido de imagens da unidade do social), graças à qual fornece aos sujeitos sociais e

empobrecidos da população – apresenta como justificativa as transformações sociais e econômicas ocorridas no último quartel do século XX: o processo inevitável da “globalização”, associada às mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho que, com a introdução de novas tecnologias informatizadas, passaram a exigir da educação a formação de indivíduos capazes de se adequar a um mercado de trabalho em constante mutação, colocando a ideologia das competências e da empregabilidade no centro das políticas educacionais. Esse discurso da ampliação do acesso à educação e, portanto, das melhores oportunidades de empregabilidade e alívio da pobreza cria, como destaca Lima (2007, p. 57), “o fetiche da democratização e do aumento do índice de escolarização, mascarando um fenômeno que vem ocorrendo nos países periféricos: o processo de certificação em larga escala”.

As reformas sociais, políticas e educacionais que “estão sendo realizadas, desde a década de 90, podem ser analisadas como formas de arranjos que facilitem um reordenamento social e político condizente com os novos padrões de produção” (CAMARGO; MAUES, 2008, p. 219). Nessa lógica, as reformas universitárias vêm tendo como características: uma nova regulação institucional; a inversão na lógica do serviço educativo, que passa a ser orientado pela demanda social e pelo mercado; a substituição nas políticas universitárias de um modelo de desenvolvimento econômico nacional pelos interesses específicos do mercado (KRAWCZYK, 2008).

Sendo assim, o que está em curso é um processo de mercantilização da educação superior, que inclui o fomento à expansão do setor privado e a privatização das instituições. A “nova” conceituação da educação a partir de seu enquadramento na categoria de serviços desenha uma nova face que caracteriza uma fisionomia mercadológica e desregulamentada. Nesse contexto, o ensino superior passou a se constituir um serviço rentável, atrativo, com uma clientela garantida, cujas possibilidades de expansão se arvoram promissoras, podendo assumir formas diferenciadas na perspectiva esboçada pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial.

A universidade nestes moldes insere-se na sociedade dita do “conhecimento”, o ensino e a pesquisa, contraditoriamente, são colocados em segundo plano visto que, no contexto de reestruturação do capitalismo, o conhecimento é gerado e socializado no âmbito das relações de poder, portanto, torna-se um pilar da riqueza das nações mas, contraditoriamente, encoraja a tendência a tratá-lo meramente como mercadoria sujeita às leis do mercado e aberta à preocupação privada. Neste sentido a ênfase tem recaído na pesquisa tecnológica, na inovação, na articulação e nas parcerias entre universidades e empresas por meio de incentivos financeiros, bem como na maior subordinação da produção intelectual e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* às demandas produtivas e aos interesses dos governos.

Nesse contexto, o conhecimento, o saber e a ciência adquirem aparentemente um papel de maior realce, tornando-se cada vez mais evidente que as transformações tecnológicas estão contribuindo para a constituição de uma sociedade marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento. Assim, essa sociedade, caracterizada por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento, tem como um dos elementos básicos a centralidade aparente do conhecimento e da educação. Não se trata, pois, de um conhecimento transformador e de uma educação humanizadora da sociedade, mas a serviço do capital.

E nesta lógica, descrita anteriormente, o trabalho docente na Universidade revela uma “face” de precarização. Esse fato é visível até mesmo nas grandes universidades públicas, onde proliferam as contratações temporárias de professores; a intensificação do regime de trabalho,

políticos um espaço de ação, deve necessariamente fornecer, além do corpus de representações coerentes para explicar a (realidade social), um corpus de normas coerentes para orientar a prática (política) (CHAUÍ, 2001).

onde decorrem o aumento do sofrimento subjetivo com consequente neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas acarretando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior; a flexibilização do trabalho, em cujo nome novas atribuições são agendadas para os professores, muitas das quais desenvolvidas por funcionários de apoio, de modo que o docente agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade.

Por fim, a submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos onde a eficiência do professor e sua produtividade são traduzidas em numerosas publicações. Sendo assim, entendemos que na universidade operacional a “docência e a carreira acadêmica passam a ser balizadas por outra lógica. [...] Prevalece uma concepção pragmática de conhecimento, adequada às competências e às habilidades práticas”, a docência é apenas transmissão rápida de conhecimento (LEHER; LOPES, 2008, p. 91) e o “ethos” acadêmico sofre alterações profundas, aproximando o tempo do trabalho intelectual ao tempo do processo de trabalho capitalista, em que somente é “produtivo” aquele que produz inovação tecnológica. Ou seja, quando produz algo competitivo e funcional. Entretanto, o tempo de trabalho intelectual não é o mesmo tempo do processo de produção capitalista, pois o tempo de trabalho intelectual “é invadido por intuições, ideias é um tempo dedicado às leituras, tempo que não pode ser definido por parâmetros capitalistas” (LEHER; LOPES, 2008, p.92).

O sistema do capital, ao submeter o tempo da criação intelectual à sua lógica, transforma e modifica o seu caráter, sua natureza, convertendo-o em um produto que será avaliado conforme as regras do mercado. Na medida em que o tempo da criação intelectual acadêmica é subsumido à lógica mercadológica e o capital é quem define o que será pesquisado, divulgado, como e onde, impõem-se limites e obstáculos ao alcance da problemática científica. Também ocorrerão implicações na quantidade e na qualidade do tempo em que o professor poderá dedicar-se às atividades de sua escolha (LEHER; LOPES, 2008), inclusive atividades de cunho político, tal como os movimentos coletivos. Esta prática apaga a individualidade do sujeito, subsume suas possibilidades criativas e criadoras de produzir a história por intermédio de sua atividade consciente e, portanto, da potencialidade de se apropriar de sua condição de gênero humano. Sendo assim, o indivíduo só tem significância na medida em que produz valor, ou seja, quando se conforma em fator de produção objetivado como trabalho igual e geral produtor de valor, enquanto mercadoria força de trabalho.

Soma-se a isso o fato de que a formação de professores para atuar no ensino superior configura-se por uma verticalização da formação, pois se formam pesquisadores com domínios no campo específico, porém desprovidos de conhecimentos relacionados à docência, principalmente formação política. Torna-se contraditório visto que grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuará na docência. Assim, serão pesquisadores que ensinam ou tentam ensinar, e não professores pesquisadores. A pesquisa está sendo reconhecida como requisito fundante da profissão universitária e regula o tempo, a dedicação e o estímulo dos docentes que atuam na educação superior. Essa inversão impacta as instituições e atinge fortemente o desenvolvimento dos currículos e as práticas de ensino-aprendizagem. Cada professor está preparado para abordar os temas que pesquisa, num recorte de especialidade e verticalidade.

O monitoramento da qualidade do sistema de ensino superior — questão que se tornou fundamental pelo fato de ser expresso por meio de dados numéricos, gráficos, tabelas, rankings, estatísticas, indicadores, categorias e comparações — criou demandas que contribuem para a

intensificação e simplificação ainda maior do trabalho docente. Isso acarretou o produtivismo acadêmico. Mais adiante iremos problematizar esta questão. A docência no imperativo desta racionalização torna-se técnica, pragmática e burocrática, quando sua função seria criar espaços para o exercício da crítica e do aprofundamento dos problemas. Assim concebida, “a docência compromete a produção do saber” (LEHER; LOPES, 2008, p. 34).

Ainda de acordo com os autores, o docente situa-se num contexto estrutural universitário eminentemente hierárquico e diferenciador. “Diferencia ensino e pesquisa, em detrimento do ensino, diferencia graduação e pós-graduação, em detrimento da graduação. Consequentemente, produz uma hierarquização no próprio interior do corpo docente.” (p. 37). Diante da subordinação da política educacional do ensino superior à política de ciência e tecnologia, cujo caráter é privatista, o educador identifica-se com a pesquisa; ao provocar uma dicotomia entre ensino e pesquisa, supervalorizando esta última, o ensino passa a ser visto como uma atividade inferior que rouba o tempo para a pesquisa.

Para evitar qualquer unilateralidade, deve-se, por outro lado, entrever como as pesquisas são avaliadas. No âmbito da ótica neoliberal da produtividade, a pesquisa universitária passa a ser avaliada enquanto mercadoria, enquanto produto quantificável, mensurável, determinado pela relação custo tempo-benefício (enquanto valor de troca).

Por isso, as pesquisas mais financiadas situam-se no âmbito da ciência e tecnologia, visto que podem ser quantificadas e mensuradas. Ademais, valoriza-se a pesquisa que apresenta a racionalização dos custos, a execução em curto prazo e um alto potencial de rentabilidade empresarial. A política de investimentos desloca a atividade da docência para a da pesquisa (lucrativa). Esta, por sua vez, perde sua pertinência, visto que é considerada um valor de troca (considerada neutra, não reflexiva) a serviço da reprodução do capital internacional.

Considerando que a produtividade tem como critério a tríade custo tempo-benefício, as pesquisas deixam de ser aprofundadas para que seus resultados sejam alcançados no prazo previsto pelo projeto, geralmente não muito longo. Conforme nos diz Sguissardi (2015, p. 868), “é preciso publicar, mas publicar sempre e continuamente”. Com isso, a elaboração de temas profundos cede lugar a um critério quantitativo dado pela insaciável publicação de artigos e resenhas; prioriza-se a publicação coletiva desde que os autores se citem mutuamente, mesmo que não produzam coletivamente.

A concepção de pesquisa, circunscrita ao âmbito empresarial produtivista, torna-se autorreferente, pois são citados somente os membros de determinado grupo de pesquisa ou de determinada universidade. Ao ignorar outras publicações, preocupando-se exclusivamente com o desempenho e com a produtividade, prescinde-se também do desenvolvimento científico e da produção do saber. A produtividade, pois, está ligada à busca do sucesso na carreira, comprometendo-se com aqueles requisitos que rendem na pontuação dos processos avaliativos. “A consequência imediata consiste em concorrências entre os pares, pois é preciso excluir ou rebaixar para melhorar, ou pelo menos manter sua posição no sistema” (SGUISSARDI, 2015, p. 873).

A resistência como forma de luta fica difícil num contexto como o descrito acima, mas a realidade é contraditória, campo de disputas, por isso dentro dessa mesma realidade poderá ser gestada sua negação. Sendo assim, existe na docência potencialidade e uma totalidade, que “abre” espaço para ruptura e transformação como possibilidades reais para docência como trabalho, com práxis. Entendida como prática sócio-histórica (práxis), produto do trabalho entendido como categoria ontológica e econômica fundamental que apresenta sua concretude na medida em que nega, dialeticamente, o seu polo contrário (o trabalho estranhado e as formas alienadas e alienantes da docência). Esta perspectiva aqui assumida entende o trabalho como atividade humana consciente de produção e reprodução da vida material, isto é, como atividade que, por meio da objetivação constituída na relação do homem com a natureza e com os outros

homens, constitui o gênero humano e que, sob determinadas circunstâncias históricas (sistema do capital), assume um caráter estranhado diante do seu agente (LUKÁCS, 2007).

Os impactos da reestruturação do modo de produção capitalista no mundo do trabalho provocaram mudanças significativas na classe trabalhadora e em suas formas de organização, até mesmo atacando diretamente e colocando em crise a instituição mais tradicional de organização política dos trabalhadores, o sindicato. Tais impactos têm intensificado o processo de heterogeneização e fragmentação da classe trabalhadora, exigindo “uma reinvenção de sua prática e ação estratégica” (MASCARENHAS, 2002, p. 15).

A nova configuração da classe trabalhadora exige novas formas de construção de práticas e ações dos trabalhadores diante da sua tarefa histórica e das atuais condições de vida e trabalho a que estão submetidos. Dessa forma, um aspecto fundamental na organização dos trabalhadores diante dos conflitos e das relações de poder – e, neste trabalho, o aspecto central – é o processo de construção da identidade política dos trabalhadores.

Identidade política é aqui entendida como “processo de configuração da autoconsciência de um grupo em que ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos e das relações de poder” (MASCARENHAS, 2002, p. 15). Assim, a identidade política dos trabalhadores configura-se como um processo de construção permanente de um pertencimento autorrepresentado e autodefinido que se manifesta tanto nas ações como nos discursos dos sujeitos articulados em um determinado grupo. Tal perspectiva de identidade política dos trabalhadores rompe com a ideia de fragmentação em movimentos isolados e fragmentários próprios dessa quarta da história, retomando o trabalho como categoria central e fundante da constituição do homem como ser genérico.

De acordo com Ciampa (1992), o processo de constituição da identidade ocorre no interior das relações socialmente estabelecidas, cuja negação do outro e afirmação de si mesmo como indivíduo é, ao mesmo tempo, negação de si mesmo e autoafirmação como ser social. Dessa forma, a construção de uma determinada identidade perpassa pela inserção em um grupo social. No entanto, esse processo não significa o alocamento do indivíduo a um substantivo (eu sou “professor”, eu sou “engenheiro”, eu sou “revolucionário”), mas, ao contrário: a constituição da identidade materializa-se pela intervenção do indivíduo no mundo e nas relações com outros sujeitos. O trabalho é o elemento constituinte da subjetividade dos sujeitos e possibilita a construção de grupos.

Sendo assim, a constituição da identidade é um processo de permanente construção inserido nas contradições do modo de produção vigente. Construção de identidade não é algo posto/dado como aquilo que o sujeito tem que ascender, mas sim um contínuo processo situado nas relações que o indivíduo estabelece com outros e que se remete necessariamente a um determinado projeto político.

Nesse sentido, a constituição de uma identidade política dos trabalhadores da educação significa a afirmação desses como agentes históricos ligados a um projeto de classes que é antagônico ao atual modelo de sociedade. A luta, a resistência, as formas de se posicionar, de pensar e de expressar os conflitos e contradições da sociedade de classes constituem elementos que compõem a identidade política dos trabalhadores.

Tais questões são fundamentais para se compreender a identidade que os professores formadores elaboram no seu local de trabalho — no caso desta pesquisa é a Universidade —, visto que os indivíduos se reúnem coletivamente para agir numa determinada direção e, ao fazê-lo, elaboram uma identidade de si mesmos como agentes de uma determinada prática social. Como afirma Ciampa (1992, p. 64), “é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo: ao pecar, pecador; ao desobedecer, desobediente; ao trabalhar, trabalhador.”

Portanto, o trabalho docente é uma atividade complexa em que determinados sujeitos qualificados por um determinado tipo de formação ou não atuam numa profissão em que se

lidam com relações humanamente constituídas e constituintes, objetivando o processo de formação de crianças, jovens e adultos, o que envolve, além da competência técnico-científica necessária aos processos de ensino e aprendizagem, um compromisso ético-político vinculado a um determinado projeto histórico. Nesse sentido, a natureza do trabalho docente exige a construção de uma identidade política e, ainda que os sujeitos se acreditem neutros no processo, esses representarão um projeto hegemônico de manutenção do status quo.

A dinâmica do trabalho na universidade, especificamente subordinada aos imperativos do mercado, tem impelido os professores a um trabalho individualizado, competitivo para efeito de financiamento, pautado pela quantidade de publicações. Ainda, premido pelas necessidades objetivamente postas pelo mundo do trabalho docente; pelas exigências do mercado em ser “produtivo em números”; pelas exigências das agências, que rompem com o financiamento das pesquisas caso haja paralisação política dos professores; e fundamentalmente pela necessidade do sistema do capital em incorporar e subordinar a produção intelectual e científica aos interesses imediatos do mercado. Isso objetivamente aponta para um esvaziamento do trabalho docente e tem trazido impactos ao processo do ensino-aprendizagem.

Dessa forma, considerando-se todos esses contextos, a questão norteadora desta proposta procura entender quais as possibilidades de constituição de uma identidade política dos docentes de um curso de licenciatura em Química de uma instituição pública de Goiás e, a partir dessas respostas ou desta constituição, como ela vai de alguma forma repercutir na sala de aula universitária, um dos lócus de trabalho deste docente.

Metodologia

No intuito de tentar responder e discutir a questão norteadora nos apropriamos do método do materialismo histórico dialético, referencial com o qual nos identificamos. A relação sujeito-objeto é entendida como dialética. O princípio da interação entre os eixos da relação cognitiva é produzido no enquadramento da prática social do sujeito, que captura e dialoga com o objeto em e por sua atividade, cujo conhecimento diz respeito, inicialmente, à historicidade do sujeito e do objeto.

O conhecimento científico decorrente da relação dialética entre sujeito e objeto tem como compromisso o desvelamento da realidade, possibilitando a apreensão dos seus nexos constitutivos. Portanto o caminho do conhecimento científico parte da aparência para a essência — essencialidade que é aberta constituindo uma aproximação do real. Por isso, é necessário um método que capte a dialética, ou seja, um método de abordagem adequado à própria natureza do objeto. A pesquisa então deve encontrar no cotidiano, na prática, seu ponto de partida. Mas é necessário que a partir daí se desenvolvam suas determinações e mediações, a fim de que possam ser revelados os nexos constitutivos do objeto de estudo para que os sujeitos, pela unidade pensamento-reflexão, venham transformar a realidade e a si mesmos.

O objetivo de pesquisas nesta abordagem, portanto, deve ser compreender e transformar o concreto. Para isso deve-se transpor, pela faculdade de abstração, o concreto-dado, produzindo o concreto-pensado, que é o concreto-dado transposto para a mente humana. Trata-se de buscar as relações e os processos que são constitutivos dos acontecimentos — o que é um processo árduo no qual se tem de criar e recriar os acontecimentos — revelando suas contradições vinculadas a uma totalidade, apanhando os nexos internos e particulares que constituem a problemática. Na mediação que se completa, a pesquisa apanha o que é essencial e o que é aparente.

Referenciando-nos nessa perspectiva, optamos por desenvolver nossa pesquisa considerando dois principais ângulos de análise (ou categorias): a identidade política dos

formadores de professores e as concepções de ensino/aprendizagem presentes na aula universitária de acordo com eles. A partir da visão metodológica e de análise, foi traçada uma metodologia de trabalho que permitisse a coleta de informações sobre o objeto. A pesquisa foi desenvolvida em 2017, utilizando como estratégia a entrevista semiestruturada com 15 professores formadores. A entrevista foi fundamental porque é um instrumento em que o sujeito utiliza da linguagem verbal para se expressar: “a palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial” (BAKHTIN, 1988, p.95), o que permitiu ter informações de como os sujeitos percebem e dão significado ao objeto.

Sobre as entrevistas semiestruturadas com os professores formadores, consideramos as questões relativas sobre à identidade política desses professores e as concepções de ensino/aprendizagem presentes em suas aulas universitárias. A partir das respostas dadas à entrevista pelos professores formadores, para este trabalho exploraremos dois eixos de análise: a *identidade política dos professores* e a *aula universitária no curso de licenciatura em Química*.

Resultados e Discussões

Sobre o eixo identidade política dos professores formadores

A identidade política dos professores formadores deve ser compreendida como uma identidade que é perpassada pelas relações experimentadas no dia a dia por esses trabalhadores dessa etapa de educação. Identidade política compreendida como,

[...] processo de configuração da autoconsciência de um grupo, em que ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos sociais e relações de poder. A identidade é um modo específico de articulação do grupo. É um fato de consciência significando uma autorrepresentação ou autodefinição manifestada tanto no comportamento quanto no discurso (MASCARENHAS, 2002, p. 15).

Entendemos que essa configuração da autoconsciência apontada pela autora relaciona-se com a constituição da identidade política que pode ser materializada no contexto de trabalho dos professores formadores. Esse processo de organização e luta, em seu lócus de trabalho e de participação política, pode constituir espaço de resistência e luta contra os condicionantes da sociedade capitalista e das concepções naturalizadas já apontadas ao longo deste trabalho. Ao perguntarmos aos professores sobre como tem sido a sua posição diante dos conflitos sociais e de participações políticas no ambiente de trabalho, e mesmo em partidos políticos e sindicatos, tivemos a maioria das respostas negando a participação política e negando a própria política. “*Não participo de nada, não gosto destas coisas. Acho que não tem nada a ver com meu trabalho*” (Professor Formador 3).

“Política de partido não me atrai. Durante alguns anos, quando eu trabalhava no ensino médio, eu era mais ligada ao conselho escolar, fazia parte; mas o que eu faço em sala de aula, eu me sinto política, principalmente quando eu traço o histórico da formação de professores no Brasil. Aí eu estou fazendo uma análise da política de formação de professores. Mas eu não sou ligada a sindicato, eu acho que deveria me inserir mais”. (Professor Formador 2).

Essa concepção de política apresentada pela maioria dos professores do curso pesquisado é restritiva. Esse fato funciona como mecanismo ideológico do esvaziamento da política, que significa desmobilização, e o objetivo é fazer as pessoas pensarem que a política ocorre somente dentro de determinadas instituições (como o parlamento), e assim manter o status quo. Em todas as instituições que houver poder tem política. Para Marx (2002) a política

é um aspecto da realidade e passa pelo princípio da totalidade. Então, para entendermos a política devemos situá-la na realidade, que é histórica e contraditória.

Mesmo os que afirmaram ser filiados ao Sindicato dos Docentes das Universidade declararam que:

“Não gosto de política, mas penso que às vezes seria importante; mas vejo que atualmente a política cada um puxa para um lado e às vezes o lado mais desonesto. Sou filiado ao sindicato, mas somente no sentido de proteção de alguma ação na justiça”. (Professor Formador 1).

Para analisar as respostas sobre a concepção política dos professores formadores temos de inseri-las no movimento que culminou na consolidação de novo padrão capitalista (flexibilização) e que resultou para o mundo do trabalho num processo de fragmentação, complexificação da classe trabalhadora (ANTUNES, 1995), engendrando o individualismo e negando as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social que corroboram para a constituição da despolitização desses trabalhadores, e, ainda, criam uma profunda crise nos movimentos sociais e nos sindicatos. Analisamos esse movimento no primeiro capítulo. A análise das respostas sobre a concepção política dos professores formadores aponta que essas trazem consigo muitas especificidades da Educação Superior já mencionadas anteriormente, tais como a transformação da Universidade passando de instituição social à organização social (CHAUÍ, 2003). Nessa lógica, o trabalho dos professores pesquisados se intensifica e se precariza porque são submetidos todo o tempo às avaliações em que sua produtividade é traduzida em número de publicações de artigos e produção de patentes.

As justificativas para a não participação em movimentos sociais coletivos e, especificamente, do sindicato são variadas: desconhecer a questão; ter se desfilado ao sindicato; contribuir com o imposto sindical, mas não participar; a instrumentalização político-partidária do sindicato; a falta de união dos professores; desconhecer o que seja um movimento social e sindical; não há resultados nas mobilizações; greves que prejudicam a população e as trabalhadoras que precisam repor dias letivos; não têm tempo; separação da questão profissional das questões políticas; não gostam de política.

Todas essas questões apontam para o imobilismo e para a inação desses trabalhadores, o que configura uma identidade fragmentada, desagregada e heterônoma diante das ideologias de conveniência, das condições alienadas e degradadas do exercício de um trabalho fundamental de produção humanitária em cada indivíduo e do poder em voga. Ao negar a participação política em organizações político-sindicais, movimentos sociais e/ou partidos políticos, e até mesmo a própria política, esses trabalhadores se colocam a serviço da ordem social e colaboram com a reprodução de suas próprias condições de exploração e jugo.

Os depoimentos dos professores formadores evidenciam ainda o distanciamento deles para com o sindicato da categoria, afirmando ser esse um representante político-partidário, privilegiando os interesses das siglas partidárias em detrimento dos interesses da categoria. Um professor formador faz uma crítica ao sindicato, questionando o seu aparelhamento político-partidário:

“O papel do sindicato seria estar lutando pelos nossos direitos. No entanto, o nosso sindicato, ele não faz isso, ele trabalha visando, objetivando é o melhor para o grupo que está lá, ele tem o objetivo de crescer politicamente. O que quero dizer é que dirigente de sindicato hoje, no Brasil, vira deputado e até presidente, e as lutas ficam em último plano. Desanimo demais com tudo isso”. (Professor Formador 7).

O “descrédito” em relação ao sindicato não é só referente ao seu aparelhamento partidário, mas também quanto às suas formas de ação e de negociação. Essa representação

vem sendo construída principalmente em virtude da estreita vinculação entre sindicatos e partidos políticos.

Essas falas evidenciam a fragmentação que os trabalhadores vêm sofrendo e as dificuldades de se projetar ações coletivas vinculadas a grandes projetos utópicos, que busquem não só modificar o cotidiano do trabalho e dos interesses imediatos, mas também transformações estruturais nas formas de produção e reprodução da vida material. A dificuldade de abarcar projetos e ações coletivas – dos quais os sindicatos têm sido (com suas dificuldades e contradições) historicamente protagonistas – expressam um individualismo exacerbado e um pensamento pragmático e fragmentário. Essa perspectiva é emblemática na fala do professor formador 4: “[...] estou desacreditado no nosso sistema político, procuro agir sozinho sem esperar pelos nossos dirigentes” (Professor Formador 4).

Essa fragmentação entre direção e base é permeada também pela identificação do sindicato como “trampolim” para uma carreira política dos seus dirigentes. Essa concepção, articulada aos recentes escândalos envolvendo ex-dirigentes do sindicato docente local, que permeia o imaginário dos professores formadores do Curso de Licenciatura em Química cria a situação de conceber o sindicato como “eles” e não como “nós”:

“Então, eu acho que certas coisas fazem você pensar — não é pensar, é você questionar: ‘será que esse sindicato está mesmo reivindicando meus direitos, ou será que ele está mais pensando na questão dele?’ Porque eles têm objetivos também, de estarem ali, de estarem organizando o que eles organizam em si; então, é a questão que às vezes deixa você em dúvida a respeito de quê eles estão cumprindo ou não o papel deles como representantes dos professores da educação superior”. (Professor Formador, 13).

As organizações sindicais têm sido compreendidas como instâncias representativas e não como espaço orgânico de militância dos trabalhadores. A concepção de que os sindicatos só agem durante os atos e greves (quando se colocam em maior visibilidade) permeiam as falas dos professores formadores, que veem os dirigentes como “aqueles” e não como um “nós”, engessando as possibilidades políticas de ação da categoria em torno de questões amplas da educação e da sociedade em geral, além da própria constituição de uma identidade de classe por parte destes trabalhadores.

Os depoimentos das profissionais da educação superior corroboram com alguns elementos que Vianna (1999) observa como fatores que compõem a crise da ação coletiva docente. Questões como divergências político-ideológicas nas entidades, distância entre as lideranças das associações/sindicatos e o professorado, a ausência de prática de participação, disputas internas no sindicato e o isolamento do professorado são observados nas falas dos professores formadores entrevistados.

Esses elementos vinculados às questões em que os professores formadores ao mesmo tempo estruturam seu trabalho entre quem “ensina” e quem “pesquisa” de forma desconexa, a precariedade das condições e suas relações, imprimem ao trabalho um caráter abstrato, ou seja, deslocado do conjunto das relações estruturais e processos que configuram a sociedade. Isso articulado à crise da organização político-sindical produzida pela reestruturação produtiva e pela ofensiva neoliberal decorrente da primeira, ao ataque às perspectivas e projetos de outra sociabilidade têm dificultado a construção de uma identidade política por parte destes professores.

Encontramos, por outro lado, situações de trabalhadores que conseguem criar uma certa resistência, como percebemos na resposta a seguir.

“Eu não participo ativamente. O ano passado participei do movimento grevista mas fiquei chateado porque vi em lugares como o sindicato, que deveria estar nos defendendo, tendo interesses individuais. As pessoas que entendem melhor a política manipulam os outros por interesse, aí eu fiquei chateado e não quero fazer parte disso. Não luta pela classe”. (Professor Formador, 12).

Entendemos que quem pode transformar a realidade social são os trabalhadores – nas palavras de Antunes (2003), “a classe que vive do trabalho” — mas, para isso, é preciso querer e saber fazer essa transformação. O autor ainda afirma que é preciso ter condições objetivas e ferramentas prático-intelectuais para realizar essa transformação, e a educação, mesmo com seus limites, pode dar sua contribuição. Porém, a educação pode desempenhar um duplo papel na sociedade do capital: adaptar os indivíduos às relações existentes – objetivos burgueses – e/ou servir de instrumento de luta – objetivo revolucionário. Dessa forma, faz-se necessário escolher o lugar em que estamos. Se optarmos ficar do lado da educação transformadora, não basta só dizermos que estamos deste lado, ou seja, não basta apenas criticar intelectualmente, como afirma Marx (2002, p. 86), “Conclamamos as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões”.

Não estamos defendendo as crenças ilusórias e idealistas sobre o papel da educação quando supõem que os problemas econômicos podem ser superados sem a modificação das relações de produção existentes. Entendemos que a educação tem papel fundamental para manter ou mudar uma realidade social em função de sua conjuntura política e econômica, mas não o de ser responsável pela transformação dessa conjuntura. Porém, os professores só podem alcançar os objetivos transformadores se não ficarem à margem das participações políticas; é preciso unir-se à luta de toda a classe trabalhadora, identificando-se como trabalhadores do Ensino Superior, como trabalhadores da educação e como trabalhadores de uma forma geral. Mas entendemos que isto não é tarefa fácil, pois a violência estrutural, materializada pelo crescimento do desemprego e do emprego precarizado, lança os trabalhadores numa concorrência entre a própria classe, que na luta (muitas vezes individual) pela sobrevivência, são levados a estranhar os outros que compõem sua própria classe. Nesse sentido, os trabalhadores da educação, ao buscar a profissionalização e a valorização de seu trabalho, em muitos casos, têm objetivado a negação da proletarianização de seu trabalho, afastando sua luta dos enfrentamentos de classe,, como observam Apple (1995) e Silva Júnior (1993). Essa perspectiva vai de encontro com a condução de uma práxis política constituinte de uma identidade de classe por parte dos trabalhadores da educação, elaborando um movimento distinto daquele em que os trabalhadores da educação se aproximaram ao restante da classe que vive do trabalho na busca de instituir um novo projeto de sociedade.

A construção da identidade política dos professores formadores, contraditoriamente, passa necessariamente pela negação da (des)caracterização do seu trabalho, ou seja, pela luta juntamente com o restante da categoria dos trabalhadores da educação. No entanto, essa luta não significa a recusa de se “rebaixar” ao proletariado, mas sim pela compreensão de que o trabalho é condição de humanização e que a alienação do trabalho se configura como um efeito do modo de produção capitalista, que atinge o mundo do trabalho nas suas diversas esferas, composto por uma grande massa de assalariados que experimentam condições semelhantes de exploração e pobreza. Tal compreensão é condição sine qua non para que se construa uma identidade política vinculada aos interesses da classe que vive do trabalho — que, por sua vez, luta pela implantação de um sistema de educação, público, gratuito e de qualidade social para as maiorias.

Nosso próximo eixo de análise está diretamente relacionado a todas as questões discutidas anteriormente sobre a identidade política dos professores formadores. Iremos abordar o ensino/aprendizagem nas aulas de Química, pois entendemos que a identidade

política dos formadores é uma construção histórica que repercute, entre outras coisas, na relação com o ensino aprendido que estabelecem em suas aulas.

As concepções de ensino/aprendizagem presente na aula universitária de acordo com os docentes

Pensamos ser importante, antes de entrarmos nos aspectos da aula universitária, entendermos o percurso formativo dos professores formadores entrevistados, a constituição da docência universitária deles. O local de formação e a formação dos formadores de professores do curso pesquisado.

A docência universitária tem se constituído num novo, porém expressivo, campo de pesquisa no Brasil. São muitas as questões que vêm sendo discutidas a esse respeito, mas têm se destacado aquelas que são referentes à formação didático-pedagógica e ao trabalho do professor universitário (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

As autoras atribuem quatro atividades primordiais aos professores universitários: o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração em diversos setores da instituição de ensino superior. A essas atividades, acrescenta-se a orientação acadêmica de monografias, dissertações e teses e a participação em bancas de defesa e concursos. Além dessas atividades, já consideradas tradicionais no magistério do ensino superior, a autora acrescenta novas exigências que têm se agregado ao trabalho do professor universitário e tornado mais complexa a atividade docente neste nível de ensino, como a publicação em livros e periódicos e a apresentação de trabalhos em eventos e congressos.

Na Figura 1 são apresentados os dados referentes ao local de formação dos formadores, na qual pode-se observar que a maioria dos docentes entrevistados se formou nas Universidades do Sudeste brasileiro.

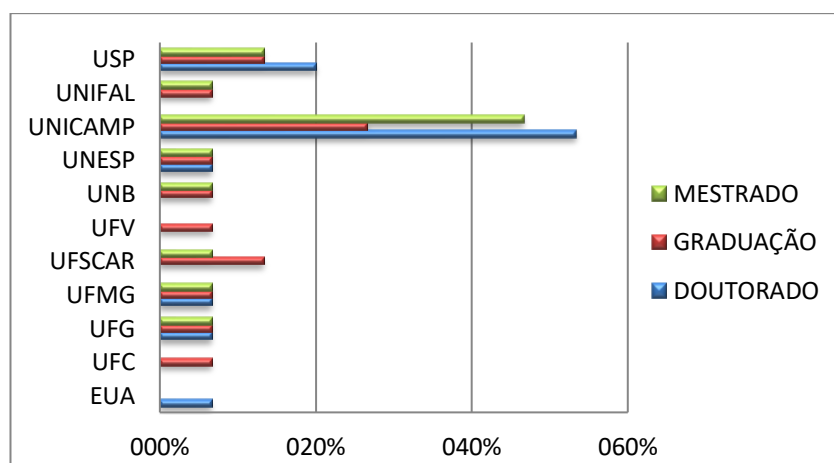


Figura 1 - Local de formação dos professores formadores

Fonte: autores.

Outra questão problematizada foi o tempo de docência no ensino superior, como se vê na Figura 2.

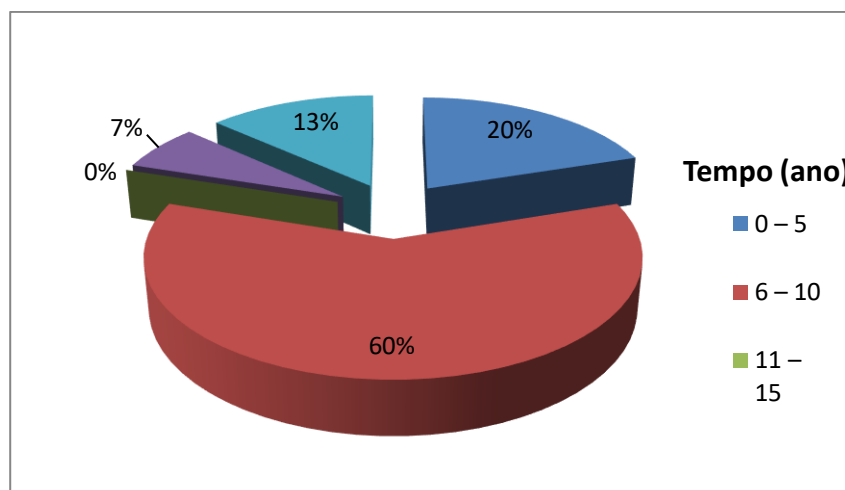


Figura 2 - Quantidade de professores formadores por tempo de docência.

Fonte: autores.

A média de tempo da atuação dos professores na Educação superior é de 9,6 anos. Com exceção de um formador, todos os outros não tiveram experiência como docente anteriormente. Os docentes destacaram durante a entrevista que não passaram por uma formação didático-pedagógica; apenas dois possuem licenciatura, tendo um feito mestrado e doutorado em Educação. Os demais possuem formação em suas áreas específicas. Tal formação não é adequada e nem suficiente para o trabalho pedagógico com adultos graduandos — daí a necessidade de formação pedagógica desse professor na pós-graduação e da aproximação dos bacharelados e licenciaturas. A questão da qualificação didático-pedagógica do professor universitário tem sido historicamente ignorada na política educacional brasileira, bastando ao candidato à carreira universitária, na maioria dos cursos, o conhecimento especializado de sua área/disciplina e experiência na prática da profissão. A legislação educacional atual revela cuidado e preocupação com a imprescindível formação didático-pedagógica nos cursos de professores para a Educação Básica — que não aparecem quando se trata da questão da formação do professor universitário. Desse professor se espera apenas o pleno domínio da área científica, saber a disciplina que irá ministrar e que esteja atualizado em relação às tecnologias e práticas de sua profissão. No ensino superior a perspectiva de ensino/aprendizagem dominante é a transmissão-assimilação mecânica do conhecimento fragmentado, pois a concepção de docência que perpassa os cursos de graduação é a do especialista que transmite os segredos e práticas do ofício para um aprendiz — o que simplifica e desvaloriza o trabalho docente.

As questões acima ficam latentes, principalmente, quando perguntamos aos professores formadores como preparavam a aula e lidavam com as questões de ensino/aprendizagem. As respostas quase sempre se relacionavam à apresentação ou explicação do conteúdo numa exposição. O que a grande maioria dos docentes procuram fazer com a máxima habilidade de que dispõem é a busca por técnicas para enfrentar os problemas da sala de aula, como revelam os relatos abaixo:

“Sempre busco a maneira mais clara de ensinar em diversos livros. E a aula é com muita exposição, mas dependendo da dificuldade da turma uso mais o quadro. Para tentar resolver deficiências básicas e problemas de atenção, coloco aulas práticas, na medida do possível, para eles poderem ver o que ocorre na teoria ver isso na prática.” (Professor Formador 11).

“Preparo as aulas antecipadamente e dificilmente ocorrem problemas que não resolvemos ali mesmo no laboratório. Preparo todas as aulas com antecedência e depois realizamos. Tenho muita experiência e pego essas aulas (...) todas as análises. Eles têm muito suporte para irem para as empresas e trabalharem com os instrumentos”. (Professor Formador 3).

Nessa visão de ensino descrita acima, a aula é o espaço onde o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo. Daí, poder prescindir da presença do próprio aluno, pois se tem um colega que copia tudo, basta fotocopiar suas anotações e estudá-las, para dar conta dessa maneira de memorizar os conteúdos.

Mas os mesmos depoimentos que afirmam a facilidade de ensinar também apontam elementos que nos revelam a dificuldade dos alunos em aprender. É o que explicita o discurso contraditório dos professores formadores, principalmente, quando afirmam que preparam boas aulas, mas os alunos não aprendem. É como se existisse uma hierarquia entre ensinar e aprender.

“Eu preparo tudo (...), estudo o conteúdo. É uma aula bem tradicional, mas boa. Os alunos chegam em mim e falam que muitas vezes não entendem, mas a aula foi boa, com muito conteúdo. Acho que devemos ensinar e esperar o retorno, se não tiver paciência. Os alunos estão chegando com muitas dificuldades, muitas, mesmo. Tento fazer minha parte”. (Professor Formador, 4).

Nesse caso, mesmo numa situação que tradicionalmente seja considerada uma boa aula, em geral, explicita-se o conteúdo da disciplina com suas definições ou sínteses desconsiderando os elementos históricos e contextuais, muitas vezes tomando suas sínteses temporárias como definitivas, desconectando-as de afirmações técnicas das pesquisas científicas que as originaram. Desconsidera-se a aprendizagem dos alunos ou a simplifica.

No processo descrito pelos professores formadores ficam excluídas as historicidades, os determinantes, os nexos internos, a rede teórica — enfim, os elementos que possibilitaram aquela síntese obtida. A ausência desses aspectos científicos, sociais e históricos deixa os conteúdos soltos, fragmentados, com fim em si próprios.

Além disso, há projetos pedagógicos contraditórios, e, conseqüentemente, não existe uma única proposta de formação de professores, mas propostas que se diferenciam a partir das formas históricas de organização e gestão do trabalho, visando atender a divisão social e técnica que o trabalho assume em cada regime de acumulação. Ou seja, há demandas desiguais e diferenciadas de formação que se estabelecem ao longo das cadeias produtivas, nas quais se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. Por isso, entendemos a necessidade do nosso posicionamento diante de questões balizadoras como: que tipo de homem se pretende formar? Para quê? Com qual sentido? Para não correremos o risco de tratar as questões da educação e da formação de forma reificada, ou seja, como se tivessem um curso próprio, eivadas de intensas ideologias e valores em que não podemos intervir e modificar (., 2013). Para enfrentar a suposta neutralidade das políticas e propostas de educação e formação de professores é necessário problematizá-las, sendo essas um espaço de disputas.

As possíveis concepções advindas das condições objetivas de realização do trabalho na Universidade apontam para um esvaziamento do trabalho docente, e isso tem trazido impactos negativos ao processo do ensino-aprendizagem. Podemos perceber essa questão na seguinte fala:

“Aqui o aluno necessita aprender de forma mais autônoma — o conhecimento está acessível, necessita é ‘ir atrás’. Nosso trabalho é mais no sentido de incentivar e mostrar (...). Tento fazer isso, mas o aluno é que vai buscar. Hoje penso assim, temos

muito o que fazer. O aluno vai ser um profissional, necessita ter mais disposição para as coisas”. (Professor Formador, 1)

A crença fundada na sociedade do conhecimento tem produzido ilusões, as quais postulam que o conhecimento nunca esteve tão acessível como atualmente e que a habilidade de mobilizar conhecimentos é mais importante que a sua aquisição. Isso contribui para secundarizar e simplificar o trabalho docente. Nesse caso, o professor desempenharia em sala de aula apenas um papel de facilitador da aprendizagem do aluno.

Ao questionar o professor formador acima citado sobre o que ele quis dizer com o termo “temos muito o que fazer”, disse: *“Precisamos pensar mais nos conteúdos e em como ensinar isso tudo. Eu até acho que deveríamos pensar mais, deveríamos nos preocupar com o conhecimento. Mas é isso...”* (Professor Formador, 1).

Contraditoriamente, o professor formador acima percebe que a complexidade do trabalho docente está impactando a relação entre ensinar e aprender. Mesmo que não consiga sistematizar essa complexidade — e isso ocorre pela própria forma do trabalho em que é submetido no dia a dia, onde a docência é forjada no trabalho estranhado, pela falta de formação para docência superior —, reconhece que o trabalho do professor é fundamental ao processo educativo.

Pensamos o trabalho do professor como fundamental a esse processo, pois ele é o responsável pela organização do trabalho pedagógico em sala de aula, o que implica pensar no sequenciamento e graduação dos conteúdos, bem como a escolha das formas adequadas para garantir a apropriação do saber escolar — ou seja, nas mediações necessárias ao ensino/aprendizagem (SAVIANI, 1994). Apoiados em Vygotsky (1984), pensamos que essa apropriação é um processo que envolve a totalidade humana numa construção político-pedagógica. Logo, ao professor é necessário que faça não só com que o aluno apreenda e assimile o conteúdo, mas que, além de tudo, seja capaz de sentir o conteúdo relacionando-o às emoções. E isso requer condições de trabalho e formação, anteriormente discutidos.

Desse modo, os dados parecem demonstrar que os professores formadores — mesmo aqueles que reclamam por melhores condições de trabalho e melhores condições formativas — estão distantes de compreender seu próprio trabalho na perspectiva da totalidade, a fim de combater o seu caráter fragmentado e alienante característico da sociedade capitalista. Essa concepção é fundamental para fomentar a luta pela transformação do que está posto, uma vez que anelam uma formação cada vez mais especializada, em consonância com as exigências dos postos de atuação e do mercado. Por meio desses dados, também é possível tecer a análise de que a formação discutida apresenta fragilidades no que concerne à construção de uma concepção de docência possível de ajudar a construir e a realizar um outro modelo de sociedade, cujo trabalho seja considerado como atividade essencialmente humana; como ação humana intencional, planejada e consciente, que visa a construção do homem desalienado e livre (MARX e ENGELS, 1998).

Considerações Finais

Outro exemplo expressivo neste trabalho é que, nas entrevistas com os professores formadores, ficou evidente que a compreensão deles sobre o seu espaço de trabalho é fundamental para a tomada de posição política diante das dificuldades e das potencialidades desse trabalho. Por isso, consideramos que o eixo de análise denominado por nós como a identidade política dos professores formadores é nuclear para os demais eixos analisados. Pois essa identidade é uma construção histórica e depende, dentre outras coisas, das condições de trabalho, que, no caso do Curso de Química, está sendo precarizada pelo incentivo à competição e individualismo através do produtivismo acadêmico. Depende, também, do posicionamento

dos professores diante das várias relações de poder, e o que ficou latente na fala deles é uma desistência diante da intensificação cada vez maior de seu trabalho. A partir de como o professor se vê e se posiciona no mundo ele irá compondo as relações com os alunos e com a Universidade, por exemplo. No caso dessa pesquisa, essa relação foi expressa através da categoria aula universitária. Nela percebemos como todas estas questões formam um todo articulado, pois os professores formadores não conseguem se perceber e nem perceberem os licenciandos, seus alunos, como essenciais no processo de aprender e ensinar, revelando uma desvalorização desse trabalho.

Nesse sentido, a compreensão dos professores das relações sociais em que estão inseridos possibilita agir em conformidade ou resistir às determinações do sistema do capital. Em outras palavras, é relevante para a reprodução ou não do capital o nível de consciência e de organização política desses trabalhadores diante das contradições desse sistema nas suas interrelações (MÉSZÁROS, 2002).

Se por um lado existe a determinação do capital sobre a prática e a concepção política dos professores da Licenciatura em Química, por outro lado é necessário compreender a importância da ação dos indivíduos diante dessa determinação, porque é através dela que se torna possível visualizarmos a relação de reprodução ou não do sistema do capital no âmbito das Universidades, no caso. Portanto, não se trata de um determinismo da estrutura sobre os sujeitos apenas, mas de um movimento dialético e contraditório de determinações, em que a práxis individual se constitui em um momento de realização ou de contestação objetiva daquelas determinações estruturais.

Referências

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Campinas: Editora Unicamp, 1995.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho**. 9ª ed. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

CAMARGO, A.; MAUÉS, O. As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais de educação no contexto da LDB: o currículo em questão. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação superior no Brasil: 10 anos Pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

CHAUÍ, M. **O Que é Ideologia**. 2ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, p. 5-15, 2003.

CIAMPA, A. C. Identidade Docente. In: CODO, W.; LANE, S. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

KRAWCZYK, N. **A Reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

LEHER, R.; LOPES, A. B. P. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Reformas e Políticas: Educação Superior e Pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2008.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior. De FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos filosóficos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MARX, K. **A ideologia alemã: Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. Burgueses e Proletários. In: MARK, K.; ENGELS, F. **O manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MASCARENHAS, A. C. B. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. et. al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

SGUISSARDI, V. Educação superior no brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

SILVA JÚNIOR, C. A. **A escola pública como local de trabalho**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

VIANNA, C. **Os nós do “nós”: crise e perspectivas da ação docente em São Paulo**. São Paulo: Xamã, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.