

Revista da

# FACED

Universidade Federal da Bahia



8

ISSN 1516-2907

# Didática do ensino superior: Teoria pedagógica e crítica à organização do processo de trabalho Pedagógico no ensino superior

**RESUMO:** O estudo aborda o trabalho docente, fazendo-o a partir de experiência sistematizada no Ensino Superior que permitiu apontar elementos para a construção de uma matriz de problemas referentes ao processo de trabalho pedagógico, trato com o conhecimento, objetivos e avaliação no exercício da docência no magistério superior. Discute-se, também, a teoria pedagógica, teoria de conhecimento, projeto de formação humana e projeto histórico como imprescindíveis ao trabalho docente na perspectiva da superação da atual organização do trabalho pedagógico cujos traços essenciais correspondem à base técnica capitalista de organizar o trabalho humano, flexibilizado, fragmentado, precarizado, super-explorado, produtivista e alienador.

**PALAVRAS-CHAVE:** trabalho pedagógico, didática, ensino superior

**Celi Nelza Zulke Taffarel**

Doutora em Educação  
Professora titular da Faculdade de  
Educação da UFBA  
taffarel@ufba.br

**Geraldo Barroso**

Doutor em Educação  
Professor adjunto da Faculdade de  
Educação da UFPE  
gebafi@click21.com.br

## Introdução ao tema - a realidade: Tendência à destruição das forças produtivas e os desafios educacionais

A sistematização das experiências durante o exercício da docência na Disciplina Didática do Ensino Superior ministrada no período de cinco anos nos Cursos de Mestrado em Educação e Especialização na área da Educação, Saúde e Serviço Social da UFPE (1), permitiu abordar as problemáticas significativas do trabalho docente, fazendo-o a partir das relações trabalho-educação. Esta sistematização implicou em registros e análises das produções na área, presentes em eventos científicos relevantes, em periódicos, teses e dissertações, bem como a análise de proposições pedagógicas (eventos/projetos/disciplinas) em desenvolvimento na IES - objeto empírico do estudo. Como não estamos falando de lugar nenhum, mas guiados pela força da nossa consciência de classe, de nossas responsabilidades sociais, explicitamos, a seguir, as dimensões do conhecimento que privilegiamos no trabalho.

Para tratar da questão – o trabalho docente em IES no seio do modo de produção capitalista, ainda hegemônico, apesar de vi-

(1) Agradecimentos especiais aos mestrandos que compartilharam momentos da construção teórica, hoje possível de ser socializada. São merecedores do crédito: Nair Casagrande; Maria Núbia Frutuoso; Marciane Maria Bandim Vasconcelos; Maria Betânia Santiago; Sônia Magali Alves de Souza; Maria Aparecida Tenório Salvador da Costa; Francisca de Fátima Araújo Oliveira; Betânia Maria de Oliveira; Janssen Felipe da Silva; Ana Maria Pires Aires; Roseane Nascimento da Silva; José Aécio Silva das Chagas; Marcelo P. de Almeida Ferreira; Thereza M. P. Barreto dos Santos; Selma Muniz Xavier; Maria Aparecida Tenório Salvador Costa; Maria de Fátima Duarte Angeiras; Adélisa Anne Alves de Sousa; Jean Anil Louis Juste; Fabíola Mônica da Silva Gonçalves; Edilberto Vitorino de Borja; Os agradecimentos cabem também aos seguintes mestrandos, participantes da Disciplina Didática do Ensino Superior/1997: Domingos Wanderely Filho (Eng. Elétrica); Érica P.B. de Oliveira (Geografia); Francisco José Costa Araújo (Eng. Elétrica); Jessé de Andrade Sena (Geografia); José Lucimar L. Da Silva (Educação); Magdalena Maria de Almeida (História); Maria Janeth M. Becerra (Serviço Social); Martha Rosa F. Queiroz (História); Sérvulo Moraes Oliveira (História); Severina das Neves S. Silva (Educação); Sílvio Soares da Silva (Antropologia); Winston de Siqueira Neto (Eng. Elétrica).

ver uma fase senil, destruidora e catastrófica para a maioria dos povos, - se faz imprescindível confrontar a base teórica à realidade, reunir fatos da conjuntura que expressam o acirramento dos confrontos de classes e, o processo de destruição sistemática dos povos. Não descolamos, portanto, a finalidade do trabalho docente em IES da análise política dos fatos atuais. A ação de ensinar/aprender/apreender, produzir e socializar coletivamente conhecimentos é orientada por esta combinação interferindo assim, na direção que assume a formação humana. O ponto de partida para a discussão teórica sobre trabalho pedagógico no ensino superior é um dos desafios da contemporaneidade, colocado a todos os educadores, instituições, movimentos e políticas educacionais, qual seja: “como educar e formar docentes para as IES no interior da crise agudizada, frente à exaustão das possibilidades civilizatórias do capitalismo?”

A caracterização da crise do capital pode ser localizada e evidenciada em cinco âmbitos: **I.) no padrão de produção de bens** no marco do capitalismo, que se caracteriza pela subsunção do trabalho ao capital, pela superexploração do trabalho humano, pela alienação humana, pela produção social dos bens mas apropriação privada, pela propriedade privada dos meios de produção, pela concentração de riquezas e pela tendência à destruição das forças produtivas - trabalho, trabalhador e meio ambiente; **II.)** nos padrões de **dominação** e exploração da América Latina que se construíram/constroem historicamente pela colonização ocidental, passando pela emergência dos mercados capitalistas e a emancipação de nações à revolução industrial, até a expansão das grandes empresas corporativas nas esferas do comércio, serviços e finanças, caracterizando o imperialismo; **III.)** na caracterização do **imperialismo senil** que se assenta em seis eixos: *a)* na concentração da produção e do capital que cria monopólios com papéis decisivos na vida econômica; *b)* fusão de capitais - industrial e bancário - formando o **capital financeiro** de caráter especulativo; *c)* surgimento e fortalecimento das **oligarquias financeiras** a partir do capital financeiro; *d)* a **exportação de capitais** assumindo importância particular; *e)* formação e fortalecimento da **união internacional de capitalistas** que partilham o mundo entre si; *f)* a **partilha territorial do Globo** entre as maiores potências capitalistas; **IV.)** no **complexo econômico** atual, no qual estão imbricados o capital especulativo, volátil, parasitá-

rio, o capital industrial, empresarial, o capital estatal e a economia popular solidária ou não, complexo este que se expressa no empresariamento, a mercadorização da educação na perspectiva do mercado e do lucro. **V)** nos **ajustes e reformas** necessárias para manutenção da hegemonia do capital, os ajustes **do Estado**, do qual o capital prescindir, com a redefinição e redistribuição das atividades nos quatro campos afetos ao Estado, a saber: *a)* núcleo estratégico do Estado – **os três poderes** – Executivo, Legislativo, Judiciário; *b)* as **atividades exclusivas do Estado** definidas pelo núcleo estratégico e que não podem ser delegadas a instituições não-estatais, como as forças armadas; *c)* o setor das empresas estatais e de **infra-estrutura** para atender ao mercado; *d)* os **serviços não exclusivos** do Estado, aqueles que podem ser executados por instituições não-estatais, na qualidade de prestadores de serviço, parceiros, organizações não-governamentais, enquadrando-se aí a educação, previdência, assistência e saúde.

O acirramento da crise de decomposição pode ser comprovado pelos fatos: são aproximadamente 70 conflitos bélicos em todo o planeta, envolvendo as Grandes Nações, um grande aparato militar nuclear, cuja existência compromete direitos, internacional e humanos, de crianças, jovens, mulheres e idosos, destacando-se a intervenção armamentista dos norte-americanos; a exaustão das fontes energéticas, acirramento de problemas ecológicos, da bio-diversidade, efeito estufa; a destruição do mundo do trabalho, do trabalho assalariado, através do desemprego estrutural; a falência do Estado de Bem-Estar Social, através das privatizações, reformas do Estado e da retirada de conquistas trabalhistas; a mundialização do capital, de relações econômicas baseadas na super exploração da mais-valia e em relações especulativas, base de Tratados Multilaterais envolvendo o grande capital que comanda a economia e a política mundiais; o aumento das disparidades entre Norte e Sul, evidentes no crescimento demográfico e na queda dos índices de qualidade de vida, na ampliação da miséria e pobreza; endividamento externo, gerado pela especulação e negócios espúrios da elite e governos autoritários, eliminando a autonomia das Nações, deixando como lastro a miséria dos povos; concentração das riquezas e dos meios de produzi-las nas mãos de poucos, ao lado da falta de mecanismos para distribuí-las com equidade social; ajustes estruturais impostos por organismos do capital internacional, com perda da

soberania dos Estados periféricos e comprometimento da democracia; perda de legitimidade da racionalidade científica, técnica, ética e política, seguida do anúncio de uma “pós-modernidade” impregnada de incertezas, mitos, simulacros, despolitização, desresponsabilização, pornografia e de um senso comum caótico, que se pretende hegemônico e defende o fim da história; discriminação e eliminação de culturas e etnias, sexismo e xenofobia; crise do “socialismo real”, expressa no esgotamento de um padrão de transição social que se revelou incapaz de realizar a dupla socialização do poder político e da economia. Vivemos, enfim, sob os auspícios do “Horror Econômico”, a era da destruição, da violência, do avanço da barbárie, paradoxalmente em meio a esplêndidos avanços científicos e tecnológicos.

Reconhecemos que a referência da “realidade atual” é balizadora das decisões científicas e pedagógicas e deve implicar não apenas o entendimento geral dos efeitos da planetarização do capitalismo, manifestados no aumento dramático, imoral da miséria da classe trabalhadora, como também, principalmente, dos seus efeitos concretos nas exigências que estão sendo impostas aos sistemas Educacional, Científico & Tecnológico.

A reflexão pedagógica ganha aqui relevância social e estratégica, tomando para si a tarefa de interpretar as relações sociais de uma sociedade historicamente determinada para transformá-las.

Entender a realidade atual como “suleamento” do ensino e do trato com o conhecimento na formação acadêmica é colocar as problemáticas pedagógicas no contexto dos conflitos sociais que acirram a luta de classes. A realidade atual implica inserir o ensino e a pesquisa no “contemporâneo”, que não é, infelizmente, o progresso científico e tecnológico chegando a todos, senão as conseqüências trágicas das novas formas de exploração e de aculturação, neocolonização nos países menos desenvolvidos, ou periféricos. Enfim, “realidade atual” são os determinantes sociais da educação, ciência & tecnologia confrontando o dia-a-dia da prática pedagógica.

Desse modo, a prática do professor necessita orientar-se no conhecimento da luta ideológica contemporânea. Esta luta de classes se manifesta na área pedagógica, nas características que o capitalismo imprime às tarefas sociais da educação, assim como o neotecnicismo, alimentando-as com correntes de pensamento idealistas (neopositivismo, existencialismo, pragmatismo, entre ou-

tras) que isolam a escola dos problemas que afetam a sociedade e incrementam a contraposição dos interesses individuais aos sociais. A “realidade atual”, como conceito fundamental para o trato com o conhecimento, deve ser compreendida como referência política, decorrente do projeto histórico que dá origem ao projeto político-pedagógico. Como defender, por um lado, a distribuição democrática do saber historicamente acumulado enquanto, por outro, distanciamos esse conhecimento dos laços com o projeto de transformação da sociedade e a possibilidade de promover as explicações do real, do momento histórico em questão, portanto, do projeto de homem que a escola deve ajudar a formar?

Situar-se em relação a um Projeto Histórico não capitalista - “contra hegemônico” - implica apontar a superação das atuais estruturas sociais. Implica, ainda, a rejeição radical de teorias pedagógicas e abordagens epistemológicas que se mantêm hegemônicas por procedimentos ideológicos como a inversão, que coloca efeitos no lugar de causas, produz o imaginário social, através de imagens reprodutoras, por representações da realidade e pela operação do silêncio. Teorias reacionárias que negam o caráter classista da educação e da pedagogia, afirmando-se na natureza “invariável” do homem e dos processos educacionais para qualquer sistema social; teorias baseadas em normas e valores para uma sociedade capitalista de pretensas relações harmoniosas, universais e solidárias.

O Projeto Histórico é o eixo em torno do qual devem definir-se as orientações pedagógicas, assegurando dessa forma que o “estatuto progressista” do discurso seja menos uma qualificação ideológica e mais um compromisso objetivo com transformações revolucionárias - e não meramente reformistas - da vida social. Portanto, os indicadores que confirmam a tendência à destruição do sistema capitalista, colocam desafios educacionais e problemáticas significativas para os mais diversos campos do fazer pedagógico, seja para o currículo e suas áreas científicas de referência, para as metodologias do ensino e da pesquisa, enfim para a teoria pedagógica.

## A teoria pedagógica enquanto ponto de encontro

A Teoria Pedagógica é o ponto de encontro e de construção da unidade metodológica entre as áreas do conhecimento e cam-

pos de saberes que são referências para as disciplinas escolares. É aqui que se estabelece a base para um possível diálogo entre teorias, que faz sentido dialogarmos sobre as questões gerais colocadas para o campo educacional, considerando agora a especificidade, em termos epistemológicos, dos campos de saber, das áreas de conhecimento, ou das disciplinas científicas. Aqui faz sentido dialogarmos sobre as respostas de outras teorias e de outras áreas de conhecimento. Aqui, a matriz teórica e o Projeto Histórico possibilitam reconhecer problemáticas significativas que somente poderão ser tratadas em um esforço conjunto integrado, dentro de uma dada unidade teórico-metodológica estabelecida pelos pontos de referência básicos para o diálogo, ou melhor, o plano de entendimento. Este plano de entendimento tem como fundamento a prática concreta para transformar a realidade social.

Nenhum dos problemas que hoje reconhecemos como específicos da Didática poderá ser tratado adequadamente fora desta referência - a teoria pedagógica que se desenvolve como categorias da prática. É, portanto, necessário recolocar questões históricas do tipo: que contribuição a Didática do Ensino Superior enquanto área de referência científica, enquanto prática educativa cultural, enquanto disciplina curricular, poderá trazer para repensar a teoria pedagógica e seu objeto, os processos de formação humana e para repensar o seu *locus* privilegiado, a universidade?

A base técnica hegemônica do capitalismo tem orientado a base técnica do trabalho pedagógico também no ensino superior para orientar a produção e a formação da classe trabalhadora. Disto não se exime a educação superior. Ao analisarmos a base técnica do trabalho ao longo da história, - como por exemplo, o taylorismo (tarefas simples e repetidas), o fordismo (linha de montagem), o fordismo-keynesiano (intervenção do estado na economia), a mundialização da economia capitalista (desregulamentação, ajustes estruturais, reformas, abertura da economia nacional), o toyotismo ou acumulação flexível (organização da produção flexível de acordo com a demanda), - as reconhecem refletidas, não de maneira mecânica, mas por mediações, na organização do trabalho docente. A essas organizações do trabalho em geral correspondem projetos de escolarização e propostas no campo da educação superior, o que se evidencia no trabalho pedagógico, na formação de professores, na produção do conhecimento e nas políticas públicas.

Que conhecimentos, conteúdos, valores, atitudes, processos, em que tempos, situações e que aprendizagens temos condições de propor para a organização do currículo, na perspectiva de superar essa concepção hegemônica de educação superior? Como podemos contribuir para uma visão articulada e densa da teoria educativa, superando o ativismo desvairado de práticas aleatórias, isoladas, desconexas, que são verdadeiros engodos do tempo pedagógico dos estudantes no ensino superior?

Como contribuir para ampliar a capacidade reflexiva crítica dos estudantes, a consciência de classe, a formação política e sua capacidade organizativa para o enfrentamento da realidade contraditória, complexa e em movimento com que se deparam nestes tempos de acentuação da barbárie?

Compreender esta dinâmica da formação humana no processo civilizatório, na cultura, para transformá-la, é objeto central da teoria pedagógica. A pedagogia se propõe a entender e ajudar na maturação para o desenvolvimento omnidimensional ou politécnico, para a autonomia racional, ética, política, prática, para a liberdade, a emancipação, a igualdade, a criatividade, enfim o direito de sermos humanos que passa necessariamente pela revolução das atuais formas de organizar a vida. Portanto, por concordância científica e convicção ética, consideramos como desafio mais urgente, frente à realidade atual, responder à seguinte questão: “Como se efetiva, no contexto de uma situação agudizada de crise do capitalismo, uma ação educativa, no ensino e na pesquisa, no magistério superior, que dê respostas às necessidades imediatas do mundo do trabalho, que imprima tarefas sociais à educação, preservando elementos de uma estratégia anticapitalista?”

Esta questão fundamental perpassa todas as áreas de referência das disciplinas do currículo da universidade e implica em concepções epistemológicas, curriculares e didáticas. Ela vem sendo respondida por diferentes abordagens teóricas, com diferentes enfoques, configurando assim matrizes do pensamento pedagógico.

A elaboração da teoria pedagógica é matéria de pesquisa e, segundo FREITAS (1987, p. 138), implica interação intensa com a prática pedagógica. A prática não é o conhecimento em si, mas fornece, indiscutivelmente, a base para a construção deste conhecimento. A questão que se coloca ainda segundo Freitas, é “qual seria o elemento basilar na pesquisa da teoria pedagógica?”

Ao contrário do que afirma a perspectiva positivista (o fato objetivo é à base da pesquisa), a base da pesquisa seria "...aquilo que, por um lado, é elemento dela e, por outro, é expressão das necessidades práticas que impulsionam o pensamento no sentido da procura de novos resultados. São essas peculiaridades que estão presentes no problema com o qual a pesquisa científica inicia (Kopnin, 1978:230).

Freitas (1987, p. 138) propõe ainda,

vivenciar a prática pedagógica com um projeto histórico claro, sem aprisionar a prática com a imposição de esquemas estruturantes; buscar apoio interdisciplinar; gerar problemas significativos de pesquisa que permitam extrair conceitos em direção ao abstrato para empreender o regresso ao concreto.

Levanta como hipótese de elementos basilares da teoria pedagógica à organização do trabalho no trato com o conhecimento, nos objetivos – avaliação.

Para compreendermos as tendências da didática no ensino superior, se faz-se necessário abordar os níveis metodológico, técnico, teórico, epistemológico (pressupostos lógico-gnosiológicos e ontológicos), que todo trabalho acadêmico apresenta. Pela abordagem destes níveis podemos apreender o lógico e o histórico, os nexos e as determinações tanto do ensino quanto da pesquisa no campo da Didática para criticar seus traços essenciais – o trabalho pedagógico no trato com o conhecimento, os objetivos e avaliação.

Este debate se instala, por um lado, pela análise epistemológica das diferentes contribuições teóricas correntes em livros que hoje constituem uma vasta literatura disponível na área; mas, por outro lado, exige a análise da prática pedagógica na organização do trabalho pedagógico na Universidade. A Epistemologia questiona os fundamentos das ciências, os processos de produção do conhecimento e os parâmetros de confiabilidade da pesquisa científica. Figura, portanto, como alternativa de avaliação crítica dos avanços e lacunas que se identificam na produção da pesquisa, apontando para possibilidades de redefinição de rumos e aguçando a reflexão crítica sobre o assunto. A concepção da pesquisa científica enquanto atividade socialmente condicionada ou como fenômeno historicamente situado, parte do entendimento de que

essa forma de produção humana traz em seu processo de desenvolvimento questões de natureza epistemológica, teórica, metodológica, técnica e política.

Esses elementos estão contidos nos programas das disciplinas, nos projetos de atividades curriculares, nos textos e nas propostas de aulas/projetos de cada professor/pesquisador. Para analisá-las é preciso lançar mão de uma proposta instrumental para o estudo das articulações entre os elementos constitutivos do programa, texto e da aula/ projeto, técnicas, métodos, teorias, modelos científicos e pressupostos filosóficos, bem como suas determinações históricas. Os indicadores para essa análise podem ser expressos sob a forma de níveis e pressupostos, tais como: nível metodológico (abordagem metodológica predominante); nível técnico (tipo de pesquisa realizada e técnicas de pesquisa utilizadas); nível teórico (fenômenos educativos/sociais privilegiados, críticas desenvolvidas e propostas apresentadas ou sugeridas); quanto ao nível epistemológico (concepções de validação científica, de causalidade e de Ciência, referentes aos critérios de cientificidade implícita ou explicitamente contidos nas pesquisas), este pode ser desdobrado em: pressupostos lógico-gnosiológicos: referentes às maneiras de tratar o real (o abstrato e o concreto), no processo de pesquisa, o que implica diferentes possibilidades de abstrair, conceitualizar, classificar, nas diversas formas de tratar o sujeito e o objeto na relação cognitiva; pressupostos ontológicos: relacionados às concepções de Homem, História, Realidade, Educação, nas quais as pesquisas se fundamentam, e que se referem à visão de mundo contida em toda produção científica.

Contudo, a simples análise e reconstrução da lógica que articula os elementos constitutivos do programa, texto, aula/projeto não é suficiente para compreender o processo de produção científica. É necessário, ainda, situar o caráter histórico da construção científica. E, neste sentido, recorreremos a Marx quando expõe suas teses acerca da formação social da consciência humana e do hegemônico, questionando-o:

Será preciso grande perspicácia para compreender que as idéias, as noções, e as concepções, numa palavra, que a consciência do homem se modifica com toda mudança sobrevinda em suas condições de vida, em suas relações sociais, em sua existência social? Que demonstra a história

das idéias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As idéias dominantes de uma época sempre foram às idéias da classe dominante. Quando se fala de idéias que revolucionam uma sociedade inteira, isto quer dizer que, no seio da velha sociedade, se formam os elementos de uma nova sociedade e que a dissolução das velhas idéias marcha de par com a dissolução das antigas condições de vida” (Marx e Engels, s/d, Manifesto do Partido Comunista. São Paulo. OT:31-32).

Nesta perspectiva, o sujeito e objeto relacionam-se na base real em que são unificados na história (Kosik,1976). O movimento do pensamento ocorre através da atividade histórica do homem, o trabalho – fundamento ontológico da história, processo da formação da espécie humana, cujo ser genérico só se objetiva através do trabalho – , havendo coincidência plena entre sujeito e objeto, através da prática, no transcurso da história, onde vão se constituindo, através da relação, o sujeito enquanto objetivado, e o cabe à Didática do Ensino Superior, enquanto disciplina científica, enquanto disciplina curricular, enquanto área de formação e intervenção profissional, contribuir com esse debate, refletindo sobre “realidade e possibilidades”, enquanto espaços de ação de organização do trabalho pedagógico e de trato com o conhecimento e, para além dela, enquanto elemento da construção de uma dada hegemonia, frente às necessidades históricas de formação humana para a transformação da sociedade. Essa necessidade traz em si uma exigência histórica para a formação humana; exigência radicada numa compreensão do homem como ser ativo e criativo, prático, que se transforma na medida em que transforma o mundo, pela sua ação material e social. Unem-se aí compreensão teórica e ação real, com vista à transformação radical da sociedade. Para tanto, é imprescindível a leitura crítica do hegemônico, do que vem sendo assegurado, consolidado, desconstruído, reconstruído, construído, reconceptualizado. Isto nos leva a questionar a Didática do Ensino Superior, hoje empregada nas universidades.

Segundo GRAMSCI (1968), uma classe mantém seu domínio não simplesmente através do uso de mecanismos de força, mas, por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual; por isso ela faz concessões, dentro de certos limites, a uma variedade de aliados unifi-

cados num bloco social de forças. Esse bloco, chamado de Bloco Histórico, representa uma base de consentimento para uma certa ordem social, na qual a hegemonia de uma classe dominante é criada e recriada numa teia de instituições, relações sociais e idéias. Esta “textura da hegemonia” é tecida, também, pelos intelectuais que têm um papel organizativo na sociedade, entre os quais situam-se os professores, os pesquisadores das Universidades. Esta tese que Gramsci levanta pode ser confirmada pelos fatos concretos do que acontece dentro das universidades brasileiras. O conhecimento do ponto de vista de uma determinada ordem social vem sendo tecida no interior das universidades pela organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento.

### O dados empíricos – a construção da hegemonia

Para reconhecer como a didática empregada pelos professores no Ensino Superior pode contribuir para a construção de uma dada hegemonia e refletir sobre possibilidades para o enfrentamento do desafio teórico aqui colocado, nos valem dos procedimentos próprios da abordagem qualitativa do ensino-pesquisa, através da utilização da concepção de pesquisa matricial e metodologia do ensino problematizador. Para questionar sobre o hegemônico em termos de concepção epistemológica, organização curricular e prática pedagógica - concepção de conhecimento e saberes, sobre aprendizagens, espaços, tempos, situações, processos, tecnologias - para a formação humana, valemo-nos dos seguintes procedimentos: *a)* análise da literatura atualizada, expressa em teses, dissertações, periódicos e eventos; *b)* análise do ordenamento legal e os projetos de universidade em confronto: de um lado as formulações da sociedade brasileira organizada em fóruns populares e nas organizações da luta de classes como o sindicato (Projeto do ANDES-SN para a Universidade Brasileira) e, do outro, da política de Estado e Governo (Proposta do Governo de FHC/MEC); *c)* análise de práticas em desenvolvimento no seio das IES;

O levantamento dos dados nas fontes primárias e secundárias, a observação e descrição desses dados, a análise documental e entrevistas nos permitiram questionar radicalmente a direção que estamos dando ao ensino e à pesquisa no Magistério Superior, vinculada a demandas de qualificação e demandas de valores,

saberes, competências e subjetividades esperadas ou exigidas pelas transformações do trabalho em sua forma específica assumida no modo de produção capitalista, gestado segundo a lógica do mercado, do lucro, e das premissas da pós-modernidade que é a lógica cultural do capitalismo tardio.

Qual é, hoje, a função da Universidade? Como ela realiza as concepções de educação universal e a formação cultural, intelectual e moral? Que conhecimentos e que tipo de intervenção estamos privilegiando? Estamos efetivamente desenvolvendo o pensamento científico, a pesquisa científica? Ou estamos baseando nosso trabalho em pseudoconceitos?

O enfrentamento dessas questões exige penetrar no cotidiano das IES, observar cuidadosamente o dia-a-dia, as condições objetivas e subjetivas, a situação dos professores, com seu trabalho precarizado, seus salários aviltados, seus direitos retirados, as decisões curriculares e a organização do currículo daí decorrente, a dinâmica curricular, as práticas educativas, as aulas, as demais atividades curriculares, a normalização; enfim, a cultura pedagógica, o processo de trabalho pedagógico, tanto na sala de aula quanto nas demais atividades na instituição. Poderemos, aí, reconhecer os confrontos, os conflitos, as dificuldades, os antagonismos, as contradições e identificar tendências.

Outra exigência fundamental para compreender o trabalho pedagógico e a análise das políticas públicas para a educação superior, principalmente frente a governos de colisão de classes, recurso último do capital para recompor sua hegemonia.

A observação é, apenas, a primeira etapa do processo de apropriação científico-metódica da práxis formativa dominante nas IES. A finalidade científica e política que perseguimos nos proíbe de dar uma definição acabada de um processo inacabado. É imprescindível a observação de todas as fases do fenômeno para que apareçam as tendências progressistas e reacionárias, é necessário revelar sua interação, de prever as diversas variantes do desenvolvimento ulterior e de encontrar nesta precisão um ponto de apoio para a ação.

O que acontece no mundo da pseudoconcreticidade é que os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade, pois é produto natural da *práxis* cotidiana. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. A representa-

ção da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*. É com este modo de operar com a realidade que muitas das vezes procedemos no magistério superior organizando o trabalho pedagógico. Agimos a partir de representações do real. Vale destacar estes elementos da teoria do conhecimento porque eles nos permitem entender a distinção entre *práxis* utilitária cotidiana e *práxis* revolucionária, considerado o modo pelo qual o pensamento capta a coisa em si, o que somente pode ser feita a partir da dialética – o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade; que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade, assim realizando o processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real. Para que o mundo possa ser explicado “criticamente”, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da “práxis” revolucionária. Portanto, a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós. O mundo real, oculto pela pseudoconcreticidade, é o mundo da práxis humana. É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura que permitirá a práxis revolucionária. É um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social.

A didática utilizada pelos professores no ensino superior não está eximida de enfrentar este desafio, o de superar a pseudoconcreticidade, superar a práxis utilitária.

Os dados demonstram a necessidade da crítica radical das práticas docentes. Precisamos dar respostas - mesmo que transitórias/provisórias - aos questionamentos sobre de onde vem e para que serve o conhecimento que estamos utilizando nas práticas pedagógicas nas IES e na produção do conhecimento científico? É necessário precisar quem e como se produz este conhecimento que utilizamos, privilegiadamente em nossas ações pedagógicas, no processo de formação dos universitários.

As concepções presentes nas monografias, dissertações, teses e nas aulas podem ser tomadas como indicadores da visão de

mundo dos pesquisadores e professores. Considerada de forma mais abrangente, é essa visão que explica e justifica as opções metodológicas, técnicas, teóricas e epistemológicas, feitas por cada professor/pesquisador.

Mas isto não pode ser considerado na dimensão da individualidade do professor/pesquisador e sim, como expressão de sua prática social, desenvolvida em condições históricas específicas, sociopolíticas e culturais. O caráter individualista que se expressa no programa, nos textos e/ou nas aulas não pode ser explicado de forma isolada, visto que qualquer obra, seja literária, artística ou científica, é a expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que atinge um grau determinado de clareza conceitual, sensível ou prática, na consciência do professor, artista, filósofo ou cientista. Uma visão de mundo manifesta, portanto, um conjunto de aspirações, idéias e sentimentos que reúne os membros de uma classe ou grupo social e os distingue de outras. Esses sentimentos, aspirações e pensamentos, se desenvolvem a partir de condições econômicas e sociais específicas, que determinam, em última instância, os limites das formas de ações e maneiras de apreensão da realidade, que se manifestam, por exemplo, no ato da investigação científica e do trabalho pedagógico em sala de aula ou outra atividade curricular.

Nossas observações sobre a prática pedagógica do professor nas salas de aulas e demais atividades curriculares e as reflexões teóricas estimuladas pela produção analisada permitiram reunir evidências de que a organização geral da escola é uma mediação entre as relações sociais e a sala de aula que na escola capitalista se caracterizam pela submissão e subsunção e que, portanto, as categorias organização do trabalho/trato com o conhecimento e objetivos/avaliação são os pilares centrais, basilares, para alterações no trabalho pedagógico.

## Conclusão: Enfrentando a organização do trabalho capitalista

Para superar a Didática, faz-se necessária uma nova qualidade no desenvolvimento da prática pedagógica do professor alicerçada numa teoria educacional emergente do trabalho revolucionário e cotidiano da classe trabalhadora e seus aliados, sem o que não haverá condições para que ela aconteça. Freitas sus-

tenta a hipótese de que, possivelmente, a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a da avaliação. A avaliação e os objetivos da escola/matéria são categorias estreitamente interligadas. A avaliação é a guardiã dos objetivos. Os objetivos em parte estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com eles. No cotidiano da escola os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação. Na avaliação estão concentradas importantes relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método. Ou seja, os objetivos da escola como um todo (sua função social) determinam o conteúdo/forma da escola. No plano didático essa ação se repete e, à sua vez, sustenta relações de poder que são vitais não só para o trabalho pedagógico na sala de aula, mas para a sustentação da organização do trabalho da escola em geral – seja pela via disciplinar, seja pela via da avaliação do conteúdo escolar, ou das atitudes e dos valores. Deve-se considerar que os objetivos de que falamos não são apenas os explícitos, mas incluem os objetivos “ocultos” da escola interiorizados a mando do sistema social que a cerca.”(FREITAS, 1995:59).

No entanto, enfrentar estas questões não tem sido comum no magistério superior. Esta tarefa, demonstram os dados da observação, tem sido relegada. E isto é tarefa de intelectuais orgânicos, conforme alerta PETRAS:

É dolorosamente evidente que os intelectuais já não jogam um papel destacado como protagonistas na luta política da classe operária. A bem da verdade, para alguns a classe operária já não existe; para outros, a própria noção de classe é problemática. (...) Os intelectuais orgânicos, ao contrário, integram a tropa de ativistas e militantes políticos, com uma visão global que desafia os limites do mercado liberal burguês. Seu trabalho vincula as lutas locais nas minas, bancos e fábricas como instâncias concretas de combate à dominação imperialista global. Articulam o descontentamento social com as lutas políticas contra um Estado classista claramente determinado. (1996, p.16)

O desafio está posto: como organizar o trabalho pedagógico no trato com o conhecimento no ensino superior, de modo significativo para a luta operária? Neste sentido, afirma LEONTIEV (1981, p.203): “(...) para que um conteúdo seja conscientizador é

necessário que ele ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e dessa forma, entre numa relação correspondente com respeito ao motivo dessa atividade". Isto significa reconhecermos as contradições da organização do trabalho pedagógico, no trato com o conhecimento e da avaliação/objetivos da prática concreta e da auto-organização do coletivo de professores pesquisadores do ensino superior, no contexto conservador do projeto capitalista, altamente destrutivo do caráter público da educação superior onde se desenvolvem também seus elementos superadores.

**ABSTRACT:**The study it approaches the teaching work, making it from experience systemize in Superior Ensino that allowed to point elements with respect to the construction of a matrix of referring problems to the process of pedagogical work, treatment with the knowledge, objectives and evaluation in the exercise of the docência in the superior teaching. It is argued, also, the pedagogical theory, theory of knowledge, project of formation human being and historical project as essential to the teaching work in the perspective of the overcoming of the current organization of the pedagogical work whose essential traces correspond the base capitalist technique to organize the human work, flexible, breaking up, precarious, super-explored, productive and alienator.

**KEY WORDS:** pedagogical work; didactics; superior education

## Referências

- BERBEL, N. *Metodologia da problematização: Uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior*. In: SEMINA: Edição Especial. Volume 16, N. 2 Outubro de 1995.
- BRZEZINSKI, I. *Formação de Professores: Um desafio*. Belo Horizonte/MG: Ed. UCG, 1996.
- COGGIOLLA, Oswaldo. *A Crise capitalista e a Universidade Brasileira*. Brasília, ANDES(Mimeo) 1998.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento*. RJ: Tempo Brasileiro, 1994.
- ESCOBAR, Micheli O. *Transformação da didática: Construção da teoria pedagógica com categorias da prática pedagógica*. UNICAMP: Tese de Doutorado, 1997.
- FREITAS, Luís Carlos de. *Crítica à organização de trabalho pedagógico e a didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

- FREITAS, Maria Helena. *O Trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papirus, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 1995.
- GRAMSCI, A. *Os Indiferentes*. In: *Escritos Políticos*. Lisboa: Seara Nova, 1976.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KOPIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LEONTIEV, A.N. *Actividade, consciência, personalidade*. Habana: Pueblo Educación, 1981.
- MARX, K.; ENGELS, F. *O Manifesto do Partido Comunista*. OT/PT, 1998.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- OLIVEIRA, M.R.A. *Reconstrução da didática. Elementos teórico-metodológicos*. Campinas/SP: Cortez, 1992.
- OLIVEIRA, M.R.A.(Org.) *Didática: Ruptura, Compromisso e Pesquisa*. Campinas: Papirus, 1995.
- PETRAS, J. *Os intelectuais em retirada*. In: COGGIOLA, O. *Marxismo Hoje*. São Paulo: Xamã, 1996.
- SILVA, Marilda. *Controvérsias em Didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- TAFFAREL, C.N.Z. *Introdução à Didática do Ensino Superior*. Recife: UFPE, 1997.
- TAFFAREL, C.N.Z. *A Prática pedagógica dos professores nas universidades: um estudo exploratório na UFPE -54*. Recife: UFPE (Mimeo.) Março 1998 (2).
- VEIGA, Ilma. *Didática: O ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.
- VEIGA, Ilma (Org.) *Projeto Político-pedagógico da escola*. Campinas/SP: Papirus, 1995.
- VIII ENDIPE. *Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino*. Florianópolis, 1996.
- IX ENDIPE. *Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino*. Águas de Lindóia/SP, 1998.
- WACHOWICZ, L. *O método dialético na Didática*. Campinas: Papirus, 1989.