



AULA UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO DE CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIA

Denise Elza Nogueira Sobrinha¹
Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz²

¹UFG/deniseufg@gmail.com
²IFG/vanderleida.queiroz@ifg.edu.br

Resumo

Esse trabalho tem como objetivo discutir dialeticamente a aula universitária, como espaço de contradições e resistência, como parte do processo pedagógico realizado na formação de professores. Os resultados encontrados apontam que: há necessidade de compreender/apreender a aula universitária em sua totalidade e que ela não está isenta de conflitos e interesses de classe; lutar contra o desmantelamento da educação pública, laica e gratuita e pela construção de processos contra-hegemônicos na educação, que se contraponham ao crescimento e consolidação da nova pedagogia da hegemonia; e entender a aula universitária em uma perspectiva dialética e crítica, como um processo de humanização.

Palavras-chaves: Aula universitária. Sociedade capitalista. Resistência.

Introdução

Conforme Arroyo (1998, p. 144), “educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética.” E que, o ofício dos mestres é democratizar a cultura, o saber e o conhecimento, como forma de possibilitar a qualquer estudante, seja ele, criança, jovem ou adulto, a possibilidade de apreensão do significado social e cultural dos símbolos construídos pela humanidade, por meio das palavras, das artes e da ciência, e com essa apreensão ser capaz de perceber, atuar e transformar o mundo.

Para Arroyo (1998), a humanização é um projeto, um *telos*. Senso assim, o processo de humanização deve ser o referencial de qualquer projeto de formação. No entanto, no contexto contraditório da sociedade capitalista, muitas vezes esse processo é atravessado ou obscurecido por processos deformativos marcados pela alienação, pela violência e pelo embrutecimento.

Desse modo, a intenção desse trabalho é possibilitar uma discussão dialética da aula universitária, como espaço de contradições e resistência, como parte do processo pedagógico realizado na formação de professores. A aula é entendida aqui, como espaço em se realiza, o “trabalho sob forma exclusivamente humana” (MARX, 2011, p. 211). E no qual há a



possibilidade de se desenvolver o trabalho como princípio educativo, com o enfrentamento do neoliberalismo de terceira via e da nova pedagogia da hegemonia no contexto da sociedade capitalista.

Contexto formativo na sociedade capitalista: marcas da formação alienada

Para Marx (2011), o ser social se forma por meio de relações sociais concretas e condicionadas historicamente. Isso significa que a materialidade, ou seja, as condições materiais, assim como, a subjetividade resultante desta, ocorrem por meio do trabalho, pois este se constitui como elemento central da sociabilidade humana. Ao transformar a natureza, os seres humanos transformam a si mesmos por meio do trabalho.

Na sociedade capitalista o trabalho tem sido marcado por um processo de alienação. De acordo com Marx (2021), o trabalho alienado,

[...] é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. (MARX, 2021, p. 83)

A alienação promove uma dissociação do sujeito social e do produto do seu trabalho. O trabalhador alienado não consegue se perceber e se reconhecer no/por meio do trabalho. O trabalhador perde a noção de ser genérico. Perde a sua essência humana. Por isso, o processo de alienação é tão grave. E no atual contexto, esse processo vêm acompanhado do neoliberalismo de terceira via e da nova pedagogia da hegemonia.

O neoliberalismo de terceira via consiste na atualização do neoliberalismo clássico e procura conferir ao capitalismo uma roupagem mais humana. Conforme Neves (2013), há uma tentativa de conciliar o que é inconciliável, pois ele se fundamenta na social-democracia e na justiça social, mantendo intacta a possibilidade de transformação das relações sociais de dominação, de exploração e de exclusão social. Há, portanto, uma falsa tentativa de inclusão social dos grupos socialmente menos favorecidos, que continuam sendo manipulados e



explorados pela elite dominante, por meio de um consenso e consentimento ativo, que naturalizam as relações de exploração e dominação, além de disseminar o pensamento de impossibilidade de alteração das relações sociais baseadas na estruturação e manutenção do *status quo*.

Já a nova pedagogia da hegemonia, conforme Neves (2005), consiste na tentativa da elite em delimitar a participação das classes populares à pequena política e impedir a transformação das relações sociais baseadas na exploração e na dominação. Nesse sentido, há a construção de uma nova cidadania apolítica marcada pela repolitização da política, por meio do fortalecimento e expansão da iniciativa privada, do voluntariado e da filantropia nas ações desenvolvidas pelo Estado. Desse modo, a nova pedagogia da hegemonia materializa o neoliberalismo de terceira via e está atrelada aos interesses da classe dominante.

Deve-se destacar ainda para a compreensão desse contexto, que existem múltiplos condicionantes sociais que envolvem diversos processos e formas de controle, ocultas ou visíveis, necessárias à reprodução do sistema capitalista, que sobrevive por meio de um ciclo vicioso de desperdício e escassez. Conforme Mészáros (2007), o desperdício tem sido criado por um modo de destruição produtiva, tanto no passado como no presente, que afeta os recursos naturais do planeta e produz as gritantes desigualdades sociais ao redor do mundo, geradas pelas contradições entre produção/consumo e acesso/distribuição. Também a escassez está relacionada ao modo de produção/reprodução metabólica desse sistema, que ora extingue os recursos, ora gera crises em decorrência da falta deles.

A associação desses dois fatores, desperdício e escassez, embora promovam um esgotamento dos recursos disponíveis, tanto humanos como naturais, contraditoriamente criam nos sujeitos sociais diversas necessidades artificiais que contribuem para a auto expansão do capital e sua crescente acumulação. Nesse processo de reprodução do sistema capitalista, a concepção de educação que prevalece é a de uma prática social intencional realizada por meio de uma relação assimétrica entre os sujeitos, com meios e métodos específicos, visando a atingir determinado fim, cumprindo, assim, um papel primordial de reprodução do sistema, por meio do processo de internalização desenvolvido nas instituições formais.



Segundo Mészáros (2007, p. 212), “a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda ex-officio e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”. Portanto, a formação que é desenvolvida especialmente nas instituições formais, por meio do processo de internalização, visa à manutenção de uma concepção de mundo ideologicamente atrelada aos interesses do modo de reprodução do sistema capitalista, inculcando nos sujeitos sociais o conformismo, o consenso, a naturalização e a impossibilidade de alteração da ordem estabelecida.

A nova pedagogia da hegemonia ocorre por meio da criação/reprodução de um consenso e consentimento ativo, que como processos ideológicos, atuam para a construção/efetivação do neoliberalismo de terceira via. Nesse processo, conforme Magalhaes (2014), os professores atuam como intelectuais orgânicos reconvertidos e são responsabilizados e imbuídos de ações individuais para alcançar a qualidade da educação em uma perspectiva neoliberal de terceira via, assumindo-se como super professores (flexíveis, dinâmicos, acríticos, apolíticos e competentes) em oposição à figura do professor tradicional, tida como antiquada e ultrapassada pelos Organismos Multilaterais (OM), Organizações Não Governamentais (ONGs) e pelo grupo empresarial, que configuram as elites dominantes.

Conforme Shiroma e Shineider (2013); grande parte das políticas educacionais são planejadas e financiadas pelos Organismos Multilaterais (OM), como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essas organizações trabalham em conjunto para controlar e desenvolver as políticas educacionais nos países devedores, entre os quais pode-se citar o Brasil, demais países do continente latino-americano e países africanos, todos eles tomadores de altos empréstimos financeiros dessas organizações.

A intenção dessas organizações, além do controle econômico é promover o controle intelectual e cultural via controle dos processos educativos desenvolvidos nas escolas e nas universidades construindo uma formação padronizada nos países devedores por meio das políticas educacionais implementadas. As interferências dessas organizações nas políticas



educacionais vêm paulatinamente contribuindo para a configuração das universidades como organizações sociais, nas quais a formação tem sido marcada por traços gerencialistas (êxito, eficiência, planejamento, controle, gestão, baixo custo, desempenho, competitividade, padronização) e o conhecimento tem se tornado cada vez mais superficial, fragmentado, aligeirado, parcial e descontextualizado. (CHAUI, 2003; 2014).

Nas políticas educacionais atuais, há um foco na profissionalização docente em detrimento da formação, pois na realização do trabalho docente nas escolas e universidades há mais formas de adequação utilizadas pelos Organismos Multilaterais (OM) para promover a reconversão dos professores atrelada à nova pedagogia da hegemonia.

Evangelista e Triches (2014), destacam que, atualmente, em sua grande maioria, a formação de professores ocorre em instituições privadas na modalidade à distância. E mesmo sendo precarizada, essa formação em grande parte é financiada pelo próprio professor. Há uma participação do governo, que oferece bolsas, mas não há o investimento e comprometimento do Estado para que essa formação seja efetivamente ampliada e fortalecida nas universidades públicas.

De acordo com Arroyo (1998, p.146), “vincular as políticas e a práticas educacionais às transformações no trabalho e à consciência dos novos sujeitos socioculturais significa sintonizá-los com uma concepção mais alargada e mais dinâmica do direito à educação.” Daí a importância de compreender o trabalho como princípio educativo, alinhado ao direito à educação pública, laica, gratuita. Para o autor,

O trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (a técnica, a produção, o trabalho), de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador. (ARROYO, 1998, p. 152)

Diante do que foi apresentado, pode-se considerar que os sujeitos, professores e alunos, têm dificuldades em se emancipar nesse contexto e ainda assumem a culpa individualmente



pelo fracasso, perdendo a noção de que esse problema coletivo é marcado por interesses e disputas entre classes, no qual as classes dominantes visam manter o *status quo* via dominação e exploração com o uso da nova pedagogia da hegemonia, por meio do consenso e consentimento ativo, promovendo o desmantelamento da educação direcionada à classe trabalhadora. No entanto, como a aula universitária é marcada por um processo dialético, há a possibilidade de resistência.

A aula universitária como processo de resistência

A formação universitária é condicionada e possui intencionalidades específicas, que tanto podem basear-se nos processos de internalização contribuindo para a formação de intelectuais reconvertidos ou fundamentar-se em processos de contrainternalização, possibilitando a formação de intelectuais orgânicos comprometidos com a classe trabalhadora. Assim, há uma intrínseca relação entre a formação universitária e a formação de intelectuais. Conforme Gramsci, “todos os homens são filósofos” e “todos os homens são intelectuais”. Para Gramsci (1982),

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo *faber* do homo *sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1982, p. 7-8, grifo no original)

Para Gramsci (2006), na vida social concreta, todos os seres humanos estão submetidos ao exercício da atividade intelectual, sendo assim, homens e mulheres são intelectuais e podem exercer a intelectualidade em níveis variados, mas nem sempre exercem a capacidade de dirigentes. No entanto, a capacidade intelectual precisa ser formada, desenvolvida e estimulada como observa Mascarenhas (2005). Desse modo, a formação intelectual não é inata e nem privilégio da classe dominante e pode contribuir para o fortalecimento da classe trabalhadora quando desenvolvida de forma crítica e emancipada.



Nesta esteira, Mészáros (2007), propõe pensar uma educação para além do capital, que visa à emancipação dos sujeitos, por meio de um processo de contrainternalização. Segundo Mészáros (2007, p. 215), a contrainternalização ou contraconsciência exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônias aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. Pensar a educação para além do capital faz-se necessário, pois conforme Mészáros (2007), o sistema capitalista é irreformável e incorrigível; nesse sistema, qualquer mudança seria apenas superficial, pois “tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2007, p.197).

Mészáros (2007) enfatiza que essas aparentes “mudanças” visam manter de forma intacta as determinações estruturais da sociedade, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global do modo de reprodução do sistema capitalista. Dessa forma, a formação baseada em um processo de contrainternalização precisa pensar em alternativas que possam romper com a lógica do capital, como argumenta Mészáros (2007, p.201); essa formação contraideológica precisa “perseguir de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados e que tenham o mesmo espírito”. Subverter a ordem estabelecida torna-se um compromisso urgente, tanto para as instituições formais nas quais se desenvolvem processos formativos, como para a sociedade como um todo, pois, no sistema capitalista, as pessoas não são consideradas como sujeitos; ao contrário, são consideradas manipuláveis como se fossem coisas ou objetos.

As ações de luta e resistência promovida pelas classes trabalhadoras e populares frequentemente são marcadas pela esperança, pelo sonho e a utopia na construção de outra ordem social com relações sociais mais igualitárias, justas, solidárias e humanas.

Esses projetos formativos baseados na contra-hegemonia e de perspectiva crítica



colocam-se contra o imperativo do capital e buscam construir uma consciência crítica nos sujeitos, um espírito de coletividade, de solidariedade, de humanidade e de pertencimento. Colocam-se contra uma formação meramente para o mercado de trabalho e visam uma formação integral do ser humano que possibilite o seu desenvolvimento crítico, criativo, cultural, estético, sensível, social e humano, que possibilite o desenvolvimento de sua autonomia e sua emancipação como sujeitos sociais e coletivos.

Deve-se considerar que há ações de luta e resistência que podem contribuir para a constituição de alternativas de formação docente, baseadas em uma perspectiva contra-hegemônica, dentre as quais pode-se destacar:

- ✓ Fortalecer a formação crítica dos professores e a sua articulação com o processo de profissionalização e o trabalho docente. Na formação docente há a necessidade de constituir uma identidade coletiva crítica e emancipada. (Magalhães, 2014);
- ✓ Constituição de pesquisas com posicionamento político crítico que articulem a profissionalização dos professores. Essas produções teóricas podem se constituir como um caminho de resistência ao processo de desprofissionalização e proletarização docente que tem sido efetivado na atualidade. (Evangelista e Triches, 2014);
- ✓ Posicionamento teórico fundamentado na dialética. Construção de pesquisas que visem à práxis. Formação da consciência crítica dos professores. Relação das pesquisas com a transformação social. (Queiroz, 2018);

Anastasiou (2006) destaca a necessidade de desenvolver experiências de ensinagem na aula universitária, em que professores e estudantes possam construir e saborear juntos o conhecimento, no qual o processo de ensino-aprendizagem esteja totalmente imbricado, por meio de contratos didáticos e a criação de currículos mais integrados, preferencialmente na forma de espiral, que possibilite trabalhar com programas de aprendizagem que proporcionem o desenvolvimento dos conteúdos por eixos integrativos e o desenvolvimento de identidade cognitiva, procedimentais e atitudinais nos estudantes.

Pimenta e Anastasiou (2005) compreendem a aula universitária em uma perspectiva dialética. O processo dialético permite a articulação entre diferentes dimensões



(problematização, práxis, criticidade, continuidade-ruptura, historicidade e totalidade). Discutem que a construção do conhecimento passa por diferentes etapas. Inicialmente, o conhecimento apresenta-se como confuso e caótico até chegar a um estado de síntese. As sínteses construídas serão sempre provisórias e espera continuar o processo com a construção de novas sínteses. Daí a importância do trabalho do professor como um mediador, que por meio da ensinagem, uma parceria deliberada entre professor e alunos, poderão construir e reconstruir juntos sua relação com o conhecimento.

Para Pimenta e Anastasiou (2005), a construção do conhecimento é sempre uma ação coletiva e as pessoas precisam “aprender em conjunto”. As autoras propõem a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, a necessidade de se conhecer os alunos com que se está trabalhando e a passagem epistemológica do paradigma dominante para um paradigma emergente.

Magalhães (2011) propõe retomar relações mais humanas e solidárias na sala de aula. De acordo com a autora na atualidade as pessoas estão tomadas por estado de anestesiamento e desconexão com o mundo e as pessoas. Há necessidade de mudar esse quadro. Para Magalhães (2011), faz-se necessário afetar e sensibilizar as pessoas por meio da educação, promover a (trans)formação dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico promovendo sua religação com o mundo, as pessoas e o conhecimento.

Diante do que foi apresentado percebe-se que compreender/aprender a aula universitária em uma perspectiva dialética e crítica é importante, pois possibilita a construção/reconstrução do conhecimento de forma crítica, criativa, autônoma e emancipada entre professores e alunos, permite a participação e a integração dos sujeitos envolvidos no processo, a valorização de seus conhecimentos prévios, e a indissociabilidade entre os aspectos afetivos e cognitivos, e dos aspectos objetivos e subjetivos que compõem a aula universitária como parte do processo pedagógico na formação de professores.

Considerações finais

Discutir a aula universitária como processo de formação humana possibilita



compreender/apreender que esse momento formativo pode estar vinculado a diferentes finalidades, tanto pode contribuir para a formação de pessoas submissas, acríticas, apolíticas e adaptadas, como pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos, emancipados e solidários. Portanto, as demandas da aula universitária são muitas. E isso ocorre, pois a aula universitária não é neutra e nunca será. Ela é construída por meio de um processo que envolve a totalidade, a contradição e a mediação e é permeada por muitos interesses, disputas, valores e necessidades, que podem representar o desejo de manipulação de classe social sobre outra ou a transformação de tais relações sociais.

O posicionamento defendido nesse trabalho se fundamenta em uma perspectiva contra-hegemônica. Assim, cabe aos professores, às instituições e ao Estado, com a participação crítica da comunidade e dos alunos, contribuir na construção políticas educacionais e projetos formativos que, materializados na aula universitária, possam possibilitar a construção de uma consciência crítica que permita uma contraposição ao crescimento e consolidação da nova pedagogia da hegemonia baseada no neoliberalismo de terceira via, na luta contra o

Adesmantelamento da educação pública, laica e gratuita e na luta pela construção de processos contra-hegemônicos na educação.

Referências:

ANSTASIOU, Léa das Graças. Docência na educação superior. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Educação superior em debate: docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.147-171.

ARROYO, Miguel G. Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.



EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemar. Professor: a profissão que pode mudar um país? *In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). O que revelam os slogans da política educacional.* Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014, p.47-82.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MAGALHÃES, Solange Magalhães Oliveira. Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar. **Linhas Críticas**, vol.17, n.32, jan/abril, 2011. p.163-182.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. *In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Poïesis e Práxis II: formação, profissionalização, práticas pedagógicas.* Goiânia: Editora América; Ifiteg, 2014, p. 109-135.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro 1, volume1.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2021.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição.** Goiânia, Editora da PUC GO, 2005.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. *In: O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI.* Tradução: Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boi Tempo, 2007, p. 195-223.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd.** Goiânia, 2013.



PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Do ensinar à ensinagem. *In*: PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005, p.203-243.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. O materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional: posicionamento ético-político de contestação à hegemonia. *In*: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (org.). **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática**. Campinas, SP: Mercado de Letras 2018, p. 196 -226.

SHIROMA, Eneida; SHINEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. **Revista Interação**, v. 38, n.1, jan-abr, 2013, p. 89-108.