

DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE A PESQUISA, O ENSINO E A EXTENSÃO*

Ana Luiza Cabral da Nobrega¹

Caroline Tertulino da Silva²

Introdução

O presente trabalho se dedica a analisar os desafios contemporâneos vivenciados por docentes no ensino superior, com ênfase na complexa conciliação das atividades de pesquisa, ensino e extensão. Para melhor compreender a dinâmica das instituições atuais, o estudo inicia com um breve resgate histórico sobre a consolidação dessa tríade como pilar da universidade brasileira.

A *priori*, faz-se necessário abordar a conjuntura do ensino superior no Brasil por se tratar da realidade dos sujeitos-objeto deste trabalho. A esse respeito, consideramos, enquanto aspecto central para a compreensão deste cenário, a marcante presença do neoliberalismo no Estado brasileiro, que direciona a forma como as políticas sociais estão sendo pensadas, implementadas e executadas.

O neoliberalismo, em síntese, é uma ideologia baseada na defesa de um Estado que limita sua atuação no âmbito social, a partir de sua desresponsabilização com este setor; contudo, defende a necessidade de um Estado forte para setores econômicos (Behring, Boschetti, 2011). Harvey analisa que o neoliberalismo se trata de uma

* DOI - 10.29388/978-65-6070-184-7-0-f.14-39

¹ Assistente social, mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bolsista da CAPES, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0643-5949>, E-mail: ana.nobrega.713@ufrn.edu.br.

² Assistente social, mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1248-0868>, E-mail: caroline.tertulino123@gmail.com

doutrina de práticas político-econômicas, na qual “o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (Harvey, 2008, p. 12).

Nesse sentido, o papel do Estado, portanto, seria oferecer as condições necessárias para assegurar o funcionamento de uma lógica de livre mercado e livre comércio, a partir da necessidade de “equilibrar” o orçamento público ao injetar seus recursos no capital financeiro em detrimento dos direitos da classe trabalhadora (Harvey, 2008; Lira, 2016).

A partir disso, a operacionalização dessa ideologia se dá por meio de ajustes fiscais ³ e contrarreformas, mecanismos que possibilitam a expropriação de direitos da classe trabalhadora mediante o sucateamento das políticas sociais, redução de custos sociais e apropriação do fundo público para custeio da dívida externa e investimento em setores privados, potencializando a acumulação de capital (Behring, Boschetti, 2011). Neste sentido, compreende-se que o neoliberalismo se vincula ao processo de reconcentração de capital, por meio da privatização do patrimônio público, e às demais estratégias citadas (Chesnais, 1996 apud Lira, 2016).

Nos campos do ensino, uma das formas em que esta lógica mercantil chega se dá por meio do sucateamento da política de educação em concomitância com o interesse do Estado em investir em pesquisas e ensino, uma vez que encontra nele terreno fértil para retorno relativamente rápido de lucratividade (Carvalho, Silva e Silva, 2005). Nesta perspectiva, no momento em que há a ausência de recursos públicos para o pleno funcionamento da tríade de ensino, pesquisa e extensão, abre-se para a iniciativa privada investir e obter patente e lucro (retorno) do que é produzido.

³ Chamamos de ajuste fiscal a indevida apropriação de parte do fundo público que seria destinada à seguridade social para o custeio dos juros e amortizações da dívida pública (Salvador, 2017).

Diante disso, as atividades de ensino, pesquisa e extensão sofrem com a imediatividade e a superficialidade das demandas do mercado de trabalho. Ocorre, simultaneamente, uma tendência à privatização das produções científicas que, embora realizadas majoritariamente no âmbito das universidades públicas, deixam de ter como horizonte o atendimento às necessidades sociais. Tais produções deveriam objetivar o retorno para a coletividade, consolidando-se como uma função social inerente a estas instituições. Contudo, sob a lógica mercantil, o propósito dessas atividades passa a ser submetido à racionalidade do capital e às formas de obtenção de lucro.

Em paralelo, vemos a ampliação da precarização do trabalho por via das contrarreformas trabalhistas, com base nesta mesma ideologia, trazendo consequências para o funcionamento das universidades públicas em diversas instâncias. No que tange ao trabalho dos docentes, estes observam os impactos desse contexto em seus vínculos de trabalho, sucateamento do campo de atuação, impactando nos recursos materiais e humanos e, portanto, no exercício profissional.

Dessa forma, a universidade é deteriorada em virtude das condições de trabalho - de todas as categorias que fazem a universidade funcionar -; da ausência ou insuficiência dos recursos materiais, da qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão; na gestão marcada pelo produtivismo e competitividade; e os demais fatores que complementam a efetividade dessas instituições.

Dentre os impactos que afetam diretamente a atuação docente nas instituições de ensino superior, daremos enfoque à sobrecarga derivada da tríade de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Analisamos que essas atividades se encontram atualmente marcadas pelo produtivismo acadêmico, em uma formação utilitarista, tecnicista e pragmática, que visa a resolução de problemáticas de forma superficial e imediata.

É importante considerar que os professores possuem relevância fundamental não somente no processo de ensino e aprendizagem e formação de novos profissionais, mas sobretudo em atividades basilares para a produção científica do nosso país, que

retornam para a população como um bem público e social. Todavia, em um contexto de atuação marcado pelas questões apresentadas neste estudo, questionamos como os docentes do ensino superior lidam com a exigência de cumprir simultaneamente as funções de ensino, pesquisa e extensão em um cenário marcado por alta cobrança de produtividade acadêmica e condições de trabalho cada vez mais precarizadas.

Em virtude disso, realizamos um estudo do tipo bibliográfico, cuja coleta de material se deu por meio de artigos, livros e teses publicadas de forma on-line, com natureza de dados qualitativos por viabilizar maior aprofundamento destes. Frisa-se, ainda, que o processo investigativo será por meio da matriz teórica materialista, pelo fato de considerar que o objeto é resultado de múltiplas determinações - ponto de encontro de diversos elementos históricos, políticos, econômicos e sociais. Além disso, o método foi escolhido por possibilitar a saída da superficialidade, ao considerar o aparente enquanto indicador da essência do objeto.

Para além desta introdução, o presente artigo organiza-se em duas seções fundamentais. A primeira dedica-se a analisar o percurso histórico e as barreiras para o desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras, observando como essa relação se materializa na contemporaneidade. A segunda seção discute o papel dos docentes no ensino superior diante das pressões do produtivismo acadêmico. Por fim, apresentam-se as considerações finais, que sintetizam as reflexões acerca do debate exposto.

As barreiras históricas para o desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão nas Universidades brasileiras

A gênese das universidades brasileiras, remontando aos cursos avulsos de 1808 por iniciativa de D. João VI, Saviani (2010) aponta que a criação de instituições ditas livres ocorreu no período da Primeira República, no entanto eram geralmente de iniciativa particular. Apesar disso, mudanças, ainda que vagarosas, aconteceram a partir da

caracterização institucional por meio do Decreto de 1931, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, como aponta Saviani (2010, p. 7), “[...] somente no primeiro quartel do século XX que aparecem algumas iniciativas, ainda isoladas e pouco exitosas de organização de universidades”, revelando um desenvolvimento tardio e, em grande parte, desarticulado da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Vale destacar a retomada do protagonismo do setor público, fortemente marcada nos períodos entre 1940, 1950 e início dos anos 60 pela federalização de instituições estaduais e privadas e com a criação de novas universidades federais, até ser estabelecido o artigo que dispõe sobre as universidades e sua organização na Constituição de 1988 (Saviani, 2010). Mesmo com a tendência à privatização no Brasil, que possui fortes marcas desde o período imperial, seguiu-se o modelo universitário que prevalecia, o modelo napoleônico⁴, o qual foi reiterado sucessivamente, inclusive na reforma instituída pela Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968.

Ainda nessa trilha histórica, relembremos a Lei n. 5.540/68, que instituiu a reforma universitária a partir do aguçamento provocado no movimento estudantil durante o advento do golpe militar em 1964. Tal lei foi considerada um esforço para conciliar duas vertentes opostas: a demanda acadêmica de estudantes e professores por maior autonomia, mais recursos para pesquisa, abolição da cátedra e mais vagas; e a demanda do regime militar, que visava alinhar o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto de modernização do capitalismo internacional (Saviani, 2010).

Nesse contexto, Saviani (2010) aponta que foi proclamada a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a cátedra foi substituída pelo departamento e consagrou a autonomia universitária; por outro lado, a reforma implementou o regime de créditos, a matrícula por disciplina, a criação de cursos de curta duração, a organização fundacional e a

⁴ Modelo caracterizado pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, em especial no caso das universidades. A principal finalidade é a formação de quadros profissionais e técnicos necessários à nação e ao serviço público, num caráter utilitário e centralizado (Saviani, 2010).

racionalização administrativa. Como consequência desse movimento histórico, as universidades se deparam atualmente com desafios concretos que discutem a consolidação da tríade. A partir desse cenário, observa-se a forma como a expansão do ensino superior se deu, especialmente a partir da lógica neoliberal que tem ganhado força na contemporaneidade, criando distorções estruturais.

O princípio da indissociabilidade entre esses três elementos (ensino, pesquisa e extensão) está expressamente previsto na Constituição Federal de 1988. A Constituição determina que a universidade, para ser considerada como tal, deve integrar essas três atividades. No entanto, a forma como essa tríade se caracteriza ou se concretiza é definida por leis complementares e pelos próprios estatutos das instituições de ensino superior no Brasil. Essa incorporação na constituição não foi um acaso, mas sim o resultado de um amplo movimento de reivindicações do período, conforme detalha Saviani:

A Constituição de 1988 incorporou várias das reivindicações relativas ao ensino superior. Consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Nesse contexto, a demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior públicas e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas (Saviani, 2010, p. 10).

A autonomia universitária, que também é garantida pelo mesmo artigo 207, no que se refere à aplicação dessa tríade, leva muitas universidades a não desenvolverem as atividades que a englobam. Consequentemente, isso direciona os alunos a uma formação tecnicista, focada somente no mercado de trabalho. Sendo este um reflexo direto da mercantilização do ensino superior, essa falsa autonomia é

manipulada pelo mercado, no qual a pressão por resultados e o produtivismo acadêmico impulsionam um "ensino acelerado" que visa somente otimizar o tempo de formação em função das demandas imediatas do capital econômico.

Apesar de o modelo universitário atual ter sido herdado das reformas implementadas pela ditadura militar, seu desenvolvimento na contemporaneidade foi moldado pela resistência e pela luta dos movimentos estudantis e de setores acadêmicos. É inegável que as universidades brasileiras desempenham um papel fundamental na produção e disseminação do conhecimento, sobre a universidade Chauí (2003) evidencia como instituição social, a qual é fundamental por expressar e determinar a estrutura e o funcionamento da sociedade. É nela que se manifesta a diversidade de opiniões e as contradições sociais, refletidas nos diferentes posicionamentos e atitudes presentes.

Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão (Chauí, 2003, p. 1).

Ao direcionar o foco para a análise na tríade, percebe-se que, considerando as dimensões que compõem cada particularidade, o ensino é o elemento central na produção e transmissão do conhecimento. A pesquisa, por sua vez, é a principal forma de alcançar novas descobertas e aplicar metodologias inovadoras para o aprendizado, enquanto a extensão articula essas duas dimensões,

materializando os conhecimentos e descobertas em diálogo direto com a sociedade. Sendo esta sua característica principal, a extensão possui um compromisso ético e político que busca contribuir diretamente para o desenvolvimento científico e social, conseguindo ultrapassar os muros das universidades (Martins Neto et al., 2024).

Embora a proposta de extensão universitária já estivesse presente desde o Estatuto da Universidade Brasileira de 1931 e a articulação entre as três atividades tenha sido discutida ativamente nas décadas de 1970 e 1980 (especialmente após a Reforma Universitária de 1968, que abriu espaço para a pesquisa), foi a Constituição de 1988 que a elevou ao status de princípio fundamental e imperativo para todas as universidades brasileiras. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) reafirmou esse princípio em seu Artigo 43 que estabelece as finalidades da educação superior no Brasil.

Com a consolidação da Extensão Universitária como um princípio indissociável das instituições de ensino superior (IES), o debate sobre a função social da universidade se intensificou, exigindo uma reavaliação de suas prioridades e de seu papel na sociedade. Essa determinação legal, somada ao crescente investimento em ciência e tecnologia, impulsionou as IES a buscarem maior relevância e integração com o contexto externo, preparando o cenário para as transformações estruturais para as décadas seguintes.

Nesse panorama, ao refletir sobre a massificação do ensino superior, observa-se que, na atual conjuntura de hegemonia neoliberal e reestruturação do Estado, nota-se uma mobilização de interesses cada vez mais fortes, nomeadamente no plano político e económico que reconfigura a função social da universidade. Insere-se aqui uma conjuntura marcada pela lógica de mercado, na qual o ensino superior assume relevância estratégica para a acumulação de capital (Nóvoa, 2019). Os efeitos das contradições inerentes a esse modelo de gestão gerencialista e produtivista são observados quando ocorre o que o autor aponta a seguir:

A empregabilidade empurra a universidade para o tempo curto da preparação profissional, da inserção na “vida activa”. A excelência impõe uma produção académica incessante, alimentando a vã glória daqueles que, num só ano, fabricam dezenas de papers. A empresarialização exige resultados imediatos, mensuráveis, palpáveis. O empreendedorismo joga-se num tempo agitado, instantâneo. Estas palavras/conceitos fecham a universidade num “pequeno presente”. A universidade sem tempo é uma universidade perdida, controlada pelas performances, pelas mesmas métricas das outras instituições. Em linha com a sociedade de consumo e, mais recentemente, com a velocidade da sociedade digital, a universidade é concebida num tempo rápido, de resultados imediatos. A universidade apressada é insensata e irreflectida. À força de querer ser útil, torna-se inútil (Nóvoa, 2019, p. 57).

Nessa trilha, dialogamos com o processo histórico das grades curriculares, as quais são projetadas para encaminhar os alunos para a dimensão operativa - aqui compreendida como uma prática instrumental e imediata - somente no final da sua formação, geralmente por via do estágio supervisionado. O objetivo central é a rápida inserção no mercado de trabalho, seguindo a lógica de produção e exploração capitalista. Atualmente, os alunos têm seu primeiro contato com a realidade social fora das salas de aula somente quando são direcionados para o mercado. Essa organização pauta-se em uma dicotomia entre teoria e prática, na qual se supõe que o aluno deve absorver toda a teoria para, em um momento posterior, aplicá-la mecanicamente no exercício profissional.

A formação, quando reduzida à dimensão técnica e acelerada, impede o desenvolvimento da práxis (ação-reflexão-ação). Não há acompanhamento adequado durante este processo para a análise crítica e o questionamento sobre a realidade, impedindo um retorno da prática para o exame dos estudos teóricos. Essa estrutura curricular é frequentemente piramidal, seguindo a lógica na qual a base é a generalidade, o meio envolve as tecnologias e metodologias da formação, e o topo é ocupado pela prática.

No entanto, a concepção de pesquisa faz uma inversão nessa pirâmide epistemológica, considerando que a pesquisa possui como pressuposto a dúvida, um questionamento. Nesse caso, qualquer indivíduo que se proponha a pesquisar deve ter uma pergunta, uma dúvida que o instigue a buscar as informações para responder suas inquietações. Nesse caso, devemos considerar de onde nasce essa pergunta, porque consideramos o problema da pesquisa do sujeito pesquisador, o qual compreendemos que viveu algum tipo de experiência relacionada com o campo. Percebe-se claramente que a dúvida, do ponto de vista epistemológico, surge de uma imersão prática.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que, para ter a possibilidade de formular uma pergunta sobre um campo científico, é necessário ter alguma aproximação com a realidade concreta. Logo, a leitura da pirâmide da pesquisa deve partir do seu inverso, ou seja, da análise de um campo prático. É neste campo que se produz uma pergunta e, a partir dela, parte-se para a empiria e a busca pela teoria que explique essa realidade. Dessa forma, nota-se que, enquanto a pirâmide do ensino é analisada em um sentido epistemológico e histórico, a pesquisa segue outro caminho na ciência do conhecimento.

Para tanto, a indissociabilidade do ensino e da pesquisa só passa a ter um sentido mais profundo quando move a construção do conhecimento, e não somente quando realiza um rearranjo que preserva a mesma lógica do conhecimento tradicional, focado em uma educação bancária, pautada na mera transmissão ou reprodução de conhecimentos. Essa crítica à pedagogia da transmissão é central na obra de Freire, que afirma:

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino "bancário", de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer, em que pese o ensino "bancário", que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo "conhecimento" lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar,

como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do "bancarismo" (Freire, 1996, p. 13).

A análise do campo da educação superior brasileira revela que, embora a lógica de mercado e a precarização tenham atingido as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas - visto que as públicas sofrem com a redução de recursos e cortes de gastos -, o foco não está restrito somente às públicas. Pelo contrário, muitas IES no Brasil, em especial as de caráter privado, demonstram inadequação estrutural e operacional para garantir a formação integral, isto é, que consigam fornecer ao acadêmico atividades em que ele possa desenvolver a sua capacidade professoral (de ensino), a sua capacidade de produção científica (de pesquisa) e a sua capacidade profissional (de extensão).

Apesar de a legislação vigente - a exemplo da LDB de 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais - consagrar a universidade como o *locus* da formação integral e da articulação indissociável da tríade ensino-pesquisa-extensão, o debate centralizado reside na dificuldade de aplicação efetiva e de materialização desse princípio no cotidiano da gestão universitária.

Esse cenário enfrenta diversos desafios interconectados. De um lado, observa-se o produtivismo acadêmico que, sob o imperativo dos indicadores quantitativos, prioriza a produção incessante de pesquisas voltadas para *rankings* institucionais, por vezes, negligenciando a qualidade e a dedicação necessárias ao ensino. De outro, manifesta-se a formação utilitarista de profissionais técnicos, muitas vezes focados unicamente na prática sem o devido fundamento teórico, voltados somente para as demandas imediatas do mercado. Tais desafios têm sua raiz na lógica neoliberal que impulsionou a expansão do ensino superior a partir dos anos 1990, resultando na privatização e mercantilização da educação.

Dentro dessa dimensão, observamos que a prática docente é permeada por questões que desafiam o seu fazer profissional e as barreiras para a difusão de uma formação completa, contínua e de

qualidade. Essa formação deve articular a pesquisa, o ensino e a extensão como elementos centrais. Com isso, percebemos que a idealização dessa tríade esbarra nas condições de trabalho, nas questões orçamentárias que envolvem os desmontes nos investimentos em educação, e também nos interesses que priorizam o produtivismo. Esse foco no produtivismo acaba impossibilitando os docentes de desenvolver plenamente as três dimensões essenciais para a formação profissional.

O papel dos docentes no ensino superior e as cobranças do produtivismo acadêmico

Conforme já exposto, a ideologia neoliberal possui o intuito de potencializar a acumulação de capital a partir da redução de despesas sociais. A aproximação do Estado brasileiro com estes ideais se inicia no período de redemocratização do Brasil e começa a ser implementada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1990 (Behring, Boschetti, 2011).

Neste sentido, a partir deste período, foi intencionalmente investido no crescimento de um mercado de educação, ampliado por meio do incentivo às instituições privadas em detrimento das públicas. Esse processo ocorre por meio da redução de recursos destinados às políticas sociais, ao mesmo tempo em que são realizadas contrarreformas, que dificultam a implementação e execução das políticas, tal como foi exposto na introdução deste trabalho.

Dessa forma, o Estado, em vez de ampliar as contribuições para o fundo público e utilizá-lo com prioridade no incentivo às políticas sociais, opera na diminuição da arrecadação de impostos por meio de isenções fiscais em incentivo ao setor privado. Em síntese, o Estado, “em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações” (Frigotto, 2011, p. 245).

Paralelamente, há um desvio de parte do orçamento da seguridade social para custeio de dívidas públicas, culminando na redução de verbas destinadas aos serviços públicos. Portanto, esta dinâmica funciona associadamente, uma vez que, com o sucateamento das universidades públicas - no caso da política de educação de ensino superior -, é disseminada a ideia de ineficiência dessas instituições e estimula-se, assim, a ampliação do ensino superior privado.

Ocorre que, além desse formato de acumulação, há também a realização de parcerias público-privadas como solução para essa falaciosa ineficiência das universidades públicas. Essa parceria se expressa por meio do custeio de recursos de ensino, pesquisa e extensão (isto é: materiais, bolsas, auxílios financeiros, tecnologias, entre outros) derivados de empresas, que desfrutarão dos retornos desse investimento privado. Deste contexto de redução de recursos destinados às instituições públicas, quando somada à solução dada em relação às parcerias público-privada - e não aumento da verba destinada a este setor -, deriva a necessidade das universidades públicas de concorrer por recursos limitados ou obtê-los mediante financiamento privado.

Como consequência, há a reprodução do argumento de que os cursos ofertados por essas instituições - os que não possuem financiamento direto de empresas privadas - deveriam saber vender seus projetos e produtos ao mercado, sob um ideário de educação enquanto mercadoria, mesmo que indiretamente (Lima, 2016).

No que tange à prática docente, a depender da universidade privada, é comum em universidades particulares a centralidade nas atividades de ensino, extensão e pesquisa, respectivamente, com vistas ao objetivo de rápida empregabilidade, que é definidor da qualidade da instituição: eficácia voltada para o quão foi possível dar conta do que o mercado solicita (Brito e Cortela, 2020). Já em relação às universidades públicas, o foco está em atividades de pesquisa, ensino e extensão, respectivamente, principalmente ao considerar o viés de produção de ciência nessas instituições. Segundo Brito e Cortela (2020), em ambas as instituições pode haver o exercício das mesmas funções; contudo, a

valorização dada diverge a depender de seus direcionamentos. A esse respeito, consoante os autores.

Mesmo nos projetos coletivos, os docentes se agrupam por suas características individuais, baseadas na meritocracia, que tem um enfoque muito forte em suas publicações e levantamento de verbas junto às instituições de fomento (Brito, Cortela, 2020, p. 16).

Ainda, é relevante salientar que, embora haja divergências quanto aos interesses das instituições, reiteramos que as universidades públicas também são permeadas pela gestão neoliberal e, embora as expressões dessa lógica se manifestem diferentemente, há semelhanças que partem do cenário macroeconômico, político e social. Isto significa dizer que, por se tratar de uma conjuntura sob a qual vivemos atualmente, esse processo perpassa instituições públicas e privadas, não somente na educação, mas em ambientes de trabalho, políticas sociais, práticas cotidianas, entre outros.

As atividades desempenhadas por essas instituições acabam sendo determinadas pelas exigências do mercado. Com isso, a própria lógica do ensino é influenciada por este processo. Seja em instituições públicas ou privadas - já que se trata de um cenário macro - parte significativa do interesse dessas atividades se torna formar profissionais que possam adentrar rapidamente no mercado de trabalho, sem considerar que, em poucos anos, esses trabalhadores mecanicistas, formados para atender àquelas demandas específicas do imediatismo, podem ser expulsos do mesmo por se tornarem jovens obsoletos e descartáveis, diante da emergência de novas necessidades do capital. Chauí (2003) aponta que tratar de transmissão e adestramento e que, diante disso, desaparece o objetivo principal da docência, o qual é a formação.

Além disso, ao cumprir as exigências do mercado, é possível obter o financiamento desse setor ou do Estado, dado que este último serve aos interesses da acumulação. Logo, para fins de obtenção de recursos, as atividades de pesquisa e extensão são atravessadas por estes

interesses, bem como a produção de conhecimento acaba sendo direcionada para a apropriação privada, imposta pelos financiadores (Chauí, 2003).

Trata-se, então, de um processo de privatização das universidades públicas, que não pode ser resumido à sua transferência para o setor privado de educação, mas também à “distorção do conceito de bem público em prol de interesses privados, por meio da legitimação interna de esquemas de organização e de poder” (Ferreira, 2023, p. 101).

Neste cenário, no que se refere às atividades de ensino, percebe-se o incentivo de cursos que possuem retorno rápido ao mercado - área da tecnologia, ciências exatas e biológicas -, enquanto os cursos de ciências humanas e sociais, que comumente são contra-hegemônicos neste direcionamento político, são, em grande maioria, escanteados (Lima, 2016; Carvalho, Silva e Silva, 2005).

Outrossim, além da tentativa de transformar a educação em mercadoria, esse processo rebate nas instituições públicas por meio da imposição de cobranças por produtividade⁵ : produção de conhecimento com menor custo e maior benefício, em uma quantidade menor de tempo (Brito, Cortela, 2020). Essa cobrança de produtividade exacerbada demanda ritmo constante de produção por parte dos docentes e discentes, cuja necessidade, embora esteja inserida em uma lógica mais ampla, parte também do processo de avaliação docente.

Importante considerar que, à medida em que a educação é forçadamente convertida em mercadoria, é fundamental que essa produção seja quantificada (Oliveira, 2008). Essa natureza quantitativa compõe um dos traços essenciais para a mercantilização - cerne do sistema capitalista -, portanto, quanto mais produção, mais possibilidade de mercantilizar a educação (Oliveira, 2008). Nas universidades, isso se expressa por meio das “práticas neoliberais de

⁵ “Correspondente a uma lógica de mercado, [a produtividade] diz respeito ao aumento de quantidade de artigos científicos publicados, sem que esteja relacionado com a melhora da qualidade intelectual. Também se remete às várias incumbências as quais os professores devem executar” (Alcadipani, 2011, Ferreira, 2015, Sguissardi e Silva Jr., 2018 apud Ferreira, 2023, p. 115).

avaliação, com seu viés quantitativo, [que] constituem um dispositivo cuja função é permitir a imposição da forma mercadoria à produção do conhecimento científico” (Oliveira, 2008, p. 381). Frente a isso, as avaliações docentes são baseadas em métodos quantitativos⁶, por meio de publicações, participação em congressos, colóquios, entre outros, possuindo maior peso em atividades de pesquisa, embora afete também atividades de ensino e extensão.

O Qualis-Periódicos, instrumento da CAPES utilizado para avaliação de periódicos científicos e principal medidor de produção dos docentes - principalmente no que se refere à pós-graduação, funciona com base em *rankings* (Ferreira, 2023). Dessa forma, a avaliação da CAPES

Tem uma perspectiva de pirâmide, em que um grande número de programas fica na base, após a avaliação das publicações. O número de periódicos em A1, o estrato superior, deve ser inferior ao número de revistas A2, para ficar clara a hierarquização por qualidade (Ferreira, 2015, *apud* Ferreira, 2023, p. 113-114).

Consoante Ferreira (2023), isso faz com que não seja possível que todos os docentes enviem a quantidade que desejarem de artigos em revistas que possuem as principais pontuações. No entanto, as agências de fomento utilizam a métrica Qualis, ao exigir que os periódicos produzidos estejam no topo dessa classificação para receber os recursos. Os centros de pesquisa, portanto, só conseguem financiamento ao provar, continuamente, que estão alcançando novos conhecimentos, tendo em vista este formato de avaliação, determinado

⁶ Segundo e Sguissardi e Silva Jr. (2018 *apud* Ferreira, 2023), o Estado, através do CNPQ, induz o produtivismo no momento em que somente destina recursos para os pesquisadores com currículo lattes de excelência; enquanto a CAPES, por avaliar e ofertar o financiamento dos programas, enrijece suas regras de avaliação em momentos de escassez na economia, o que ocasiona o aumento nas disputas por bolsas (Ferreira, 2023). Nesta forma de avaliação da CAPES, exige-se “o cumprimento das metas estabelecidas para o quadriênio, das quais decorre uma pressão por parte dos coordenadores de curso, representantes da CAPES nos PPG, sobre os docentes” (Andrade, 2018, p. 59 *apud* Ferreira, 2023, p. 361-362).

por critérios de eficácia e competitividade (Chauí, 2003). Desse modo, as avaliações mais baixas recebem menos financiamento, fortalecendo programas com maiores índices de produtividade, enquanto desincentiva os mais “fracos”, que precisam de recursos para crescer (Ferreira, 2023; Sene, Bizelli, 2022).

Paradoxalmente, poucas universidades, cursos e áreas de conhecimento recebem a nota mais alta na referida qualificação, embora haja concentração destas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, bem como, desenvolve que a CAPES favorece grupos hegemônicos do Sul-Sudeste (Ferreira, 2015; Tourinho e Palha *apud* Ferreira, 2023). Essas afirmações demonstram desigualdades regionais que estão atreladas, consoante Ferreira (2023), à maior dificuldade de participar em congressos, considerando a centralização desses eventos nas regiões Sul-Sudestinas. Consideramos também que, por não estarem no topo do *ranking*, há menor quantidade de recursos, dificultando não somente o processo de produção de conhecimento, mas também, a viabilidade de os docentes das demais regiões - sobretudo o Norte e Nordeste - comparecerem aos eventos em regiões mais distantes.

Chauí (2003) aponta que, além da obtenção de financiamento para pesquisas, a conservação de empregos, e ascensão de carreira, dependem desses “pontos” obtidos por meio da publicação em periódicos científicos hierarquizados por esses *rankings* qualis.

Outro ponto importante é que, dada a diminuição de recursos destinados às universidades públicas, os docentes de instituições públicas se observam tendo que concorrer aos recursos por meio de inúmeros editais e sobrecarregando docentes que ocupam cargos de gestão (Lima, 2016). Essa concorrência também é tomada por índices de produtividade, assim como é mediada pela necessidade - tendo em vista haver, na distribuição de recursos, a análise focalizada acerca de qual curso precisa mais deste recurso. Segundo Chauí (2003), esse contexto faz com que a universidade se encontre como uma “universidade operacional”: regida por contratos de gestão, índices de produtividade, estratégias e programas de eficácia.

Ainda no que diz respeito à ausência de recursos, é de suma relevância destacar a quantidade insuficiente de docentes nessas instituições. Os professores são pilares fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, sendo responsáveis pelo desenvolvimento do tripé ensino-pesquisa-extensão. Ocorre que os docentes desempenham, além do referido tripé, atividades de gestão, orientação, comissões, reuniões, debates, e outras responsabilidades, gerando acúmulo de funções. Com a quantidade ínfima de docentes nos cursos, essas atividades ficam sob encargo de poucos professores, culminando na sobrecarga desses profissionais.

Em uma pesquisa realizada por Lima (2016), foi exposto que 74,7% dos docentes trabalham entre 8 a 15 horas diárias, dos quais 57,1% afirmaram trabalhar mais do que 8 horas, o que pode incluir fins de semana e feriados. De acordo com a autora, muitos docentes possuem a impressão de que o tempo destinado nunca é suficiente para o cumprimento das demandas, implicando na necessidade de trazer trabalhos para o ambiente doméstico, fora da carga horária, a fim de possibilitar o cumprimento de prazos e metas.

Como consequência dessa invasão de espaço e tempo, há a maior dificuldade desses profissionais terem acesso a pausas, descanso, ou lazer, o que pode estar associado a fatores de sofrimento e desgaste, como adoecimentos emocionais e psíquicos de estresse, gastrite, labirintite, enxaqueca, outros (Souza, 2017).

Torna-se relevante, diante disso, o aumento de profissionais no corpo docente, a fim de viabilizar, inclusive - além da condição de saúde e de trabalho - a tão solicitada produtividade. Contudo, sem a elaboração de concursos - por “falta de financiamento” - as possibilidades de aumento de docentes são por via de contratações precarizadas, ou seja, por meio de professores substitutos ou contratados temporariamente.

Necessário pontuar que a ampliação de contratos temporários e o número considerável de professores substitutos indicam, também, o aumento da precarização do trabalho nas universidades (Souza, 2017). Consideramos, sobre esse aspecto, que os professores

substitutos cumprem funções em atividades de ensino (aulas, orientações de TCC, supervisão de estágio, entre outros). Todavia, as atividades de extensão, pesquisa, orientação de pós-graduação, supervisão de estágio em docência, gestão, comissões permanecem vinculadas aos docentes concursados.

Neste sentido, embora haja redução de funções de alguns docentes efetivos por haver maior número de profissionais nas atividades de ensino da graduação, as demais atividades ainda estão inseridas em uma lógica de produtividade, que intensifica as demandas de trabalho desses profissionais. Os contratos temporários não operam na diminuição de fato de função, somente mascaram essa sobrecarga enquanto representam a não realização de concursos públicos para estes cargos.

Além disso, é importante destacar que a contratação temporária indica - para além da continuidade da precarização do docente efetivo - a precarização do trabalho do próprio professor substituto, que sofre com salários baixos, alta carga horária de hora\aula, frequentemente com a multiplicidade de vínculos (trabalham em mais de um local para fins de complementação de renda), e diversos outros aspectos que atravessam questões trabalhistas.

Outro aspecto relevante à reflexão sobre o exercício profissional dos docentes é a responsabilização integral dos professores pelo processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que, em virtude de tudo o que já foi exposto, o cenário neoliberal culmina no sucateamento das universidades, redução de recursos e de direitos trabalhistas dos profissionais que exercem as atividades de ensino, e diversos outros fatores que tornam este processo de ensino e aprendizagem mais complexos. Entre esses fatores que decorrem do campo dos ideais neoliberais, o retorno ao imediatismo da lucratividade possui destaque, ao priorizar o imediato, resultando em um cenário atual marcado pelo imediatismo, superficialidade e ahistoricidade. Portanto, muitas vezes se perde o caráter de inovação e profundidade, tão ricos em um direcionamento social, mas irrelevantes para os interesses mercantis.

A lógica de privatização e fragmentação, segundo Chauí (2003), quando articulada às mudanças tecnológicas da sociedade contemporânea que possibilitam a circulação de informações imediatamente, produz a ideia de sociedade do conhecimento. Esta não pode ser separada da velocidade, visto que, de acordo com Chauí (2003, p. 9), “a acentuada redução do tempo entre a aquisição de um conhecimento e sua aplicação tecnológica, a ponto de essa aplicação acabar determinando o conteúdo da própria investigação científica”.

Não obstante, esses fatores, sejam os que estão objetivamente e diretamente relacionados - como a ausência de recursos -, ou os que atravessam esse processo, mas que compõem um cenário macro - que afeta até subjetivamente tanto os discentes quanto os docentes -, não são considerados no momento de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. De modo contrário, os professores são responsabilizados, como se todo este processo pudesse ser resumido à atuação profissional singular deste docente. Ressalta-se que os professores podem ser, de fato, centrais nessas atividades; contudo, ao impor não somente a responsabilização, mas a culpabilização desses profissionais - considerando principalmente as possibilidades de “falhas” nesses processos, que derivam de razões substanciais -, sobrecarrega-se ainda mais os docentes e não se direciona a problemática para o cerne da questão.

Considerações Finais

A análise do cenário do ensino superior brasileiro e dos desafios históricos e conjunturais que perpassam a prática docente, bem como a incorporação da tríade ensino, pesquisa e extensão no cotidiano profissional, constituiu o foco central deste artigo. Este percurso culminou em reflexões essenciais sobre a rotina dos docentes nas universidades brasileiras. Tais reflexões foram construídas a partir do debate teórico estabelecido no artigo, somado às discussões e experiências compartilhadas durante as aulas da disciplina de Docência no Ensino Superior.

O longo período de luta para considerar a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, firmada na Constituição Federal de 1988, buscou superar um modelo tradicional em que o ensino predominava isoladamente, e a pesquisa e a extensão eram vistas como atividades periféricas ou opcionais. Nota-se o esforço fundamental para consolidar um novo paradigma, que entende a universidade como um espaço em que a produção do conhecimento (pesquisa) deve alimentar a formação em sala de aula (ensino) e, ao mesmo tempo, dialogar e transformar a sociedade (extensão). Assim, a indissociabilidade se estabeleceu como o princípio norteador que garante a qualidade da formação e a relevância social da instituição, exigindo dos docentes a atuação plena nas três dimensões para o desenvolvimento universitário completo.

Essas reflexões nos permitiram fazer um paralelo, no qual observamos que o trabalho desenvolvido pelos docentes nas universidades sofre influência direta do modelo econômico dominante, como também da herança histórica vivenciada no período da ditadura militar, o qual simboliza diversos marcos para a educação no Brasil, até a promulgação da constituição vigente.

É evidente que, o modelo econômico atual - capitalista - busca a mercantilização do ensino superior ao focar a formação de profissionais exclusivamente nas demandas do mercado de trabalho. Essa orientação se apresenta em contradição com o preceito constitucional de que as universidades, para serem reconhecidas como tal, devem incorporar as três dimensões (ensino, pesquisa e extensão), visando garantir uma formação completa e socialmente engajada dos estudantes e futuros profissionais.

Contudo, é imprescindível fazer um adendo ao analisar esse contexto nas instituições privadas, as quais demonstram limitações ainda maiores, na medida em que a não aplicação da tríade se soma à manutenção de grades curriculares de caráter pragmático, focadas somente na preparação para o mercado, negligenciando o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a realidade. Essas barreiras vão de encontro às condições precárias de trabalho,

considerando a alta sobrecarga de aulas, cargos de gestão e diversas atividades exigidas aos docentes. Logo, percebemos que, mesmo com o avanço em relação à incorporação do ensino, pesquisa e extensão, a materialização dessas atividades esbarrou nas barreiras conjunturais e nas exigências econômicas do mercado, o qual foca em um ensino técnico que atenda somente às demandas imediatistas.

O setor público, por sua vez, embora constitucionalmente compromissado com a tríade, não está isento de fragilização. As universidades públicas sofrem com os constantes cortes nos investimentos voltados para a educação. Tal desinvestimento afeta diretamente o financiamento de bolsas de pesquisa e extensão, além de deteriorar a qualidade das condições de trabalho tanto dos docentes quanto dos discentes. Desse modo, a pressão do modelo econômico e a precarização se manifestam em ambos os setores, resultando em um comprometimento generalizado da efetivação plena e da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão em todo o sistema de educação superior brasileiro.

É neste contexto de fragilização que a extensão universitária emerge como o elemento com maior potencial de ruptura e resistência. Ao articular ensino e pesquisa e materializá-los em diálogo direto com a sociedade, ela resgata a legitimidade da universidade como instituição social (Chauí, 2003). Essa dimensão, quando plenamente desenvolvida, permite que o conhecimento produzido retorne à população, reforçando o compromisso ético e político que deve nortear a educação superior e, sobretudo, garantindo o desenvolvimento da capacidade profissional do discente em uma perspectiva que vá além do mero utilitarismo de mercado.

Os estudos sobre o tema nos mostraram que a lógica mercantil gera uma tensão estrutural e polarizada nas Instituições de Ensino Superior. De um lado, manifesta-se o produtivismo acadêmico, que prioriza a pesquisa quantitativa, visando *rankings*, em detrimento da qualidade do ensino. De outro, observa-se a formação utilitarista de profissionais técnicos, voltados unicamente para o mercado e, muitas

vezes, com práticas desvinculadas do devido fundamento teórico-crítico.

Essa pressão sistêmica da precarização e da alta cobrança de produtividade recai diretamente sobre a prática docente. Em síntese, o desafio imposto aos docentes – de equilibrar as funções de ensino, pesquisa e extensão em um cenário de alta cobrança e precarização – não é um problema de ordem individual ou pedagógica, mas um imperativo político que exige mudanças institucionais e políticas públicas que favoreçam condições adequadas de trabalho.

Portanto, o embate pela consolidação da indissociabilidade não é somente uma questão de qualidade acadêmica, mas sim uma luta contínua contra a lógica mercantil que tenta desvirtuar o papel social da universidade. Reconhecer a docência como uma prática política, que resiste à precarização e se engaja na extensão, é fundamental para que as Instituições de Ensino Superior cumpram seu real propósito: a formação crítica e integral de cidadãos, e, por sua vez, contrária à limitação à produção técnica e utilitária para o mercado.

Referências

- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social: fundamentos e história*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [s. d.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 10473, 29 nov. 1968.

BRITO, T. T. R.; CORTELA, B. S. C. C. A condição da docência universitária no contexto atual das universidades: marcas históricas, realidade e perspectivas. *Revista de Iniciação à Docência*, Jequié, v. 5, n. 1, p. 9-23, 2020. DOI: <https://doi.org/n7wc>.

CARVALHO, D. B. B. de; SILVA E SILVA, M. O. da (org.). *Serviço Social, pós-graduação e produção do conhecimento no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2005.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

FERREIRA, C. G. *Produtivismo acadêmico: o posicionamento docente diante dos órgãos oficiais de avaliação e fomento*. 2023. 501 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, abr. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 nov. 2025.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

LIMA, R. L. Docência e Serviço Social: condições de trabalho e saúde. *Temporalis*, Brasília, DF, ano 16, n. 31, jan./jun. 2016.

LIRA, J. D. de. *Trajetória histórica da saúde pública brasileira e seu contexto pós-golpe parlamentar de 2016*. 2016. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MARTINS NETO, J. B. de L. et al. Extensão universitária popular: o processo de formação integral de discentes da graduação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORAS E PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL (ENPESS), 18., 2024, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: [s. n.], 2024. p. 1-10.

NÓVOA, A. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, [s. l.], v. 14, n. 29, p. 54-68, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.21710>. Acesso em: 28 out. 2025.

OLIVEIRA, M. B. de. A avaliação neoliberal na universidade e a responsabilidade social dos pesquisadores. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 379-387, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/58zqdrKFPgrChhYVP3sMz6d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 nov. 2025.

SALVADOR, E. da S. O desmonte do financiamento da seguridade social em contexto de ajuste fiscal. *Serviço Social e Sociedade*, [s. l.], n. 130, p. 426-446, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.117>.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 1-16, ago. 2010.

SENE, L. Z.; BIZELLI, J. L. Sistema de avaliação de periódicos no Brasil: impactos da evolução dos critérios do Qualis-Periódicos da área de educação. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e9388, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792022000100100&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 nov. 2025.

SOUZA, K. R. et al. A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, p. 3667-3676, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320172211.01192016>. Acesso em: 2 nov. 2025.