

A PRÁTICA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

*Glícia GRIPP**

RESUMO: Este artigo é baseado em uma pesquisa sobre as práticas docentes, realizada em 2007 e 2008 e em outra, iniciada em 2009, ainda em andamento. Busca compreender os mecanismos intervenientes no modo de estruturação do trabalho docente e a implicação diferenciada dos professores nos diversos componentes de sua profissão. A partir da análise qualitativa dos dados obtidos a partir de entrevistas, respostas a um questionário, dados do censo educacional, análise de currículo de professores de instituições diversas, de todas as regiões do país, e de áreas diversas, conclui que o trabalho do professor é multideterminado, dependendo da forma organizacional e das forças internas da instituição na qual exerce seu ofício, da sua inserção no campo disciplinar, das relações entre as disciplinas e das forças políticas mais amplas da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia da educação. Profissão acadêmica. Práticas acadêmicas. Ensino superior.

As instituições de ensino superior preparam seus estudantes para as diversas carreiras profissionais do mercado de trabalho e para a pesquisa nas diversas áreas do conhecimento. Os atores centrais são os professores, mediadores e agentes básicos da reprodução, assim como das inovações nas instituições. Também mediadores de vários grupos sociais e de conhecimentos, influenciam e sofrem influências externas por meio de atores do campo político e econômico, dos círculos profissionais e outros que contribuem para a legitimação dos conhecimentos que circulam no campo acadêmico. Influenciam o comportamento e as idéias em circulação em nossa sociedade. Assim, o estudo da profissão acadêmica é um importante objeto para a análise sociológica.

* UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Ouro Preto – Minas Gerais. Brasil. CEP: 35400-000. E-mail: glicia@ichs.ufop.br.

O tema deste artigo é a prática acadêmica. A primeira pergunta que surge é se podemos tratá-la como uma profissão. Se não há um corpo de conhecimento específico para a profissão acadêmica, se não há uma formação específica para a sua prática, como se dá a unidade da profissão acadêmica? Qual a delimitação desse grupo em relação à abrangência de suas tarefas e de quem são seus membros? Qual é o limite entre quem é e quem não é membro da profissão? Que tipo de grupo é esta profissão em particular? Qual o fundamento da coesão do grupo? Diante da diferenciação das condições de exercício, quais são, na prática, as propriedades da unidade do grupo profissional?

Este artigo se insere na área da sociologia e, como tal, essas questões são focalizadas como um aspecto daquilo que estudamos. Estudamos pessoas que gastam uma parte de seu tempo perguntando a si mesmas tais questões, tentando respondê-las, e atuando a partir da resposta que encontram. Nosso trabalho é dar sentido a esse fenômeno, e nós o fazemos olhando-o da perspectiva sociológica.

Há dois caminhos para se pensar a profissão acadêmica. O primeiro é definir “profissão”, tal como Parsons ou outros o fazem e, a partir desse ponto, examinar nosso caso particular, a “profissão acadêmica”, para verificar se ele contém todos os atributos que um membro da categoria “profissão” deve possuir, sendo, portanto, uma das coisas descritas por aquele conceito. Verificamos se nosso caso teria todos os traços que uma profissão deve apresentar. Nossa análise estaria completa quando mostrássemos que ele de fato tem todos os traços (ou a maioria deles) e explicássemos porque não tem os que não estão presentes. Segundo Becker (2007), essa estratégia é útil para desenvolver uma teoria acrescentando casos à coleção de exemplos do tipo e variações a idéias e princípios que outros desenvolveram para explicá-los. O autor nos mostra, entretanto, os problemas que surgem ao utilizá-la: não percebemos e pesquisamos aqueles aspectos de nosso caso que não estavam na descrição da categoria com que começamos. Esses aspectos estão lá e operam na situação que estudamos e influenciam os fenômenos que queremos compreender.

O segundo caminho é deixar que nosso caso construa o conceito de “profissão”. Esta estratégia de investigação permite determinar dimensões que não perceberíamos de outra forma. O resultado de tal forma de pesquisa não é um maior número de respostas, mas um maior número de perguntas. É este o caminho que seguiremos neste artigo.

Este artigo é baseado em uma pesquisa exploratória anterior e em outra em andamento sobre os professores do ensino superior¹. Utilizamos dados de

¹ Glicia Gripp – *As práticas dos docentes do ensino superior* – 2007, que contou com financiamento da Fapemig; Gripp, Glicia. *O ensino superior no Brasil: a profissão acadêmica*, financiada pelo CNPQ,

diversas fontes: entrevistas semi-estruturadas com professores de diversas áreas de instituições públicas e privadas, questionário aplicado a professores de uma universidade pública e análise de currículo de professores de instituições públicas e privadas, de diversas áreas, de regiões diversas do país. Ao todo, analisamos dados de cerca de 450 professores de ensino superior. Essa amostra, ainda pequena para nossos objetivos, servirá mais para problematizarmos a área de estudo do que para encontrarmos respostas. O que pretendemos é delinear um programa de estudos sobre a profissão acadêmica: o que é relevante para compreendermos esse grupo social?

Ora, no estudo exploratório anterior chegamos à conclusão de que, para a compreensão do campo acadêmico, seriam necessárias duas tarefas básicas: o estudo da formação desse professor e de sua entrada no campo acadêmico e a construção de um modelo do trabalho do professor do ensino superior. Este último deveria ser abordado como uma realidade multidimensional e concebido como um processo dinâmico e concreto de produção composto segundo modalidades diferentes e ponderações de tarefas diferenciadas, constituídas elas mesmas de atividades diversas. Essas tarefas são as seguintes: ensino, pesquisa, extensão, atividades administrativas, atendimento a estudantes (orientações e supervisões). Esse trabalho se desenvolve em instituições, na companhia de pares, e aquelas, por sua vez, não se encontram em um vácuo, mas sim em um espaço social relacional, ou seja, que contém outras instituições de ensino superior. Paralelamente, esses espaços institucionais são organizados em unidades menores (institutos, faculdades e departamentos) e a divisão é baseada na divisão do conhecimento, ou seja, as instituições são compostas por “ilhas” (ZERUBAVEL, 1995) ou “tribos” (BECHER, 1989), que se separam umas das outras por um trabalho de delimitação disciplinar ou de delimitação de jurisdições de saber. Ao mesmo tempo, as práticas são informadas por aquilo que denominaremos “fatores políticos”. Por “fatores políticos” compreendem-se as influências do ambiente político no qual as instituições estão inseridas e eles se materializam na legislação para esse nível de ensino e nas políticas de incentivo.

O problema teórico que move o trabalho pode ser desdobrado em duas perguntas: como compreender os mecanismos intervenientes no modo de estruturação do trabalho do professor do ensino superior? Como interpretar a implicação diferenciada dos professores nos diversos componentes de sua profissão?

Assim, podemos, provisoriamente, construir a seguinte matriz das variáveis da prática docente:

	Fatores institucionais	Fatores disciplinares	Fatores “políticos”
Entrada no campo			
Trabalho do professor			
Ensino			
Pesquisa			
Divulgação do conhecimento			
Extensão			
Atividades administrativas e gerenciais			

Organizaremos este artigo da seguinte forma: analisaremos o direito de entrada no campo, o trabalho docente, as diversas atividades às quais os professores se consagram e o sistema de mérito. Em cada sessão utilizaremos os dados das pesquisas citadas anteriormente. Ao final concluiremos, provisoriamente, com uma tentativa de estabelecer um programa de estudos sobre esse grupo social.

A entrada no campo e o direito de entrada

Desde 1891, na Reforma Benjamin Constant, a publicação é um critério de entrada no campo acadêmico assim como o diploma de graduação, a excelência da formação e a experiência anterior no magistério superior. O que se transforma, ao longo do tempo, é o teor da publicação: a partir de 1931, acrescenta-se “o teor científico”, e, mais recentemente, a avaliação dos periódicos e sua estratificação pela Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Além disso, acrescenta-se a exigência de ter concluído a pós-graduação.

O censo do ensino superior de 2007² nos mostra que os professores com maior titulação exercem sua função em universidades federais:

² Confira Brasil (2009b).

	Universidades (total)	Universidades federais	Centros universitários	Faculdades
Total	166957	63302	33791	116293
Até especialização	54141 – 32,4%	15407 – 24,3%	15061 – 44,6%	61921 – 53,2%
Mestrado	54330 – 32,6%	17440 – 27,6%	14470 – 42,8%	44187 – 38%
Doutorado	58486 – 35%	30455 – 48,1 %	4260 – 12,6%	10185 – 8,8%

Quadro 1 – Titulação dos professores por tipo de instituição

Vemos, no quadro 1, que 41,8% dos professores doutores estão nas universidades federais, 38,4% nas universidades estaduais e privadas, 5,8% nos centros universitários e 14% nas faculdades.

O direito de entrada no campo acadêmico é regido por normas estabelecidas por políticas públicas para o ensino superior. Essas normas gerais podem ser modificadas pela instituição, desde que essas modificações sejam justificadas. Em algumas áreas não se exige o título de doutor por não existirem doutores suficientes por causa da área em questão (este é o caso, por exemplo, da área artística, música, artes cênicas, etc., e das ciências contábeis) ou por questões regionais (em algumas instituições, distantes dos grandes centros urbanos, não há candidatos titulados). Em instituições privadas, muitas vezes as condições de trabalho oferecidas não interessam a candidatos com titulação mais elevada. Então, essas normas da legislação se modificam de acordo com a oferta de títulos disponíveis e com os interesses dos estabelecimentos.

Nas instituições privadas, a titulação não assume a mesma importância das instituições públicas, assim como é menos importante nas faculdades isoladas do que nas universidades. Aqui encontramos algumas tendências importantes: em alguns cursos, privilegiam-se os professores “profissionais”, que estejam inseridos no mercado de trabalho na área em questão. Esse é o caso da medicina, do direito, da administração de empresas, das engenharias e mesmo da psicologia. A experiência profissional torna-se um critério importante. Mas, também, como não há dedicação exclusiva, e os professores são “horistas”, e não há estabilidade, o número de professores com dois ou mais empregos é grande (em nossa amostra, 40%). Esse número é maior nas regiões norte (33%) e sudeste (46%) e menor na região sul (10%).

Trabalho acadêmico

Se, em fins do século XIX, o trabalho acadêmico era composto pelo ensino e atividades administrativas diversas, exercido em tempo parcial, ao longo do tempo, novas tarefas vão se acrescentando às funções acadêmicas, devido ao crescimento das instituições, às transformações das funções institucionais, e das transformações das carreiras universitárias e do próprio conhecimento, modificando também o regime de trabalho, especialmente nas instituições públicas. O tempo de dedicação às atividades acadêmicas, tradicionalmente parcial, devido ao modelo de ensino superior, profissionalizante, essencialmente utilitarista de universidade, preocupada com seus resultados práticos (SCHWARTZMAN, 1984), torna-se tempo integral, dedicação exclusiva, nas universidades públicas. Nas instituições privadas há uma resistência à dedicação exclusiva por parte das próprias instituições (aumento dos custos), mas também por parte dos professores (não há garantia de emprego, não há estabilidade). Assim, nas instituições de ensino superior privadas, os professores são horistas, praticamente apenas lecionam suas disciplinas, sem nenhum outro vínculo à instituição, e dividem seu tempo entre várias instituições de ensino (principalmente nas áreas de ciências sociais e humanas e de ciências exatas, como matemática, física) ou entre a instituição de ensino e outros tipos de ocupação (especialmente nas áreas técnicas, de administração, de informática, de engenharia, etc.).

Nas instituições privadas, nossa amostra aponta para o fato de que os professores têm, em média, 2,1 empregos concomitantes e 28% trabalham em apenas uma instituição (professores de instituições confessionais).

Segundo os resultados do censo educacional de 2007, temos o seguinte quadro:

	Tempo integral	Tempo parcial	Horistas
Estabelecimentos federais	84,4%	13,4%	2,2%
Estabelecimentos estaduais	71,7%	21,1	7,2%
Estabelecimentos municipais	23,8%	23,6%	52,6%
Instituições privadas	15,5%	20,4%	64,1%
Instituições comunitárias, confessionais e filant.	21,1%	25,4%	53,6%

Quadro 2 – Porcentagem de professores em tempo integral, tempo parcial e horistas, por categoria administrativa

Esse quadro se completa com o seguinte:

	Tempo integral	Tempo parcial	Horista
Universidade	56,4%	20,8%	22,7%
Centro universitário	21,3%	23,3%	55,4%
Faculdades integradas	9,0%	18,7%	72,3%
Faculdades, escolas e institutos	11,4%	20,4%	68,2%

Quadro 3 – Porcentagem de professores em tempo integral, tempo parcial e horistas, por tipo de estabelecimento

Nas instituições privadas, a média de tempo de permanência dos professores na instituição é de 6,1 anos, mas nas confessionais há uma tendência aos professores permanecerem mais tempo (média de 13 anos), enquanto nas privadas em sentido estrito, essa média de tempo de trabalho é menor (3,4 anos). Nas instituições públicas, esse tempo de permanência é muito maior, por causa da estabilidade e do prestígio das instituições, além da forma de gestão, mas observamos uma tendência curiosa, que se relaciona com estratégias profissionais e de carreira dos professores: há uma tendência dos professores permanecerem nas instituições públicas de pequeno porte situadas em pequenas cidades do interior uma média de 4,8 anos, ingressando, a seguir, em universidades de grandes portes situadas em grandes centros (UFMG, UFRJ, etc).

Observamos também que essa estratégia de carreira se relaciona especificamente com o tipo de instituição. Um número elevado dos professores de nossa amostra, em áreas tão diferentes quanto a engenharia e a filosofia e outras, fizeram a seguinte trajetória:

Educação básica → escolas particulares em sentido estrito → universidades confessionais → universidades públicas de pequeno porte → grandes universidades públicas.

Excetuando-se a USP, um caso particular, encontramos esse perfil de trajetória em professores de instituições tão específicas e reconhecidamente de alta qualidade quanto o ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica – quanto em várias outras universidades, também de elevado prestígio como a UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. No quadro seguinte, podemos observar a porcentagem de professores com essa mesma trajetória, comparativamente:

ITA	UFOP (eng)	UFMG (eng)	UFOP (filosofia e história)	UFMG (filosofia e história)	UFRJ (filosofia e história)
46%	50%	32%	54%	69,6%	73,9%

Quadro 4 – Porcentagem de professores com a mesma trajetória profissional em instituições diferentes

Ensino

Enquanto nas legislações anteriores havia uma determinação do estilo de ensino – preleção sobre compêndios, exposição doutrinária, como na Reforma Benjamin Constant, em 1891 –, nas legislações seguintes nada se encontra. Mas, atualmente há uma novidade no trabalho docente do professor de ensino superior: na literatura educacional recente a sala de aula surge como problema. O campo da pedagogia começa a lançar um olhar para o ensino superior.

Ao analisar a produção científica sobre os docentes do ensino superior, Morosini (2001) nos mostra um dado curioso: em 18 anos, publicou-se apenas 55 artigos, nos periódicos nacionais, sobre o trabalho docente. Nos últimos anos, especialmente a partir dos anos 2000, nota-se uma grande preocupação sobre este tema e a publicação de artigos e livros sobre a sala de aula universitária³. As principais justificativas para esse novo interesse situam-se em dois pólos principais: no primeiro encontramos a idéia principal de que há uma transformação da sociedade e que a esta deve seguir uma transformação das práticas (a democracia, a globalização, as transformações do mundo do trabalho, as transformações tecnológicas); e, do segundo grupo fazem parte aqueles autores que justificam a necessidade de uma formação pedagógica para o professor do ensino superior simplesmente pela sua falta. O que será que tem motivado esse olhar para essa área da prática acadêmica?

Os resultados preliminares da pesquisa em curso apontam para alguns resultados importantes em relação ao ensino. As dúvidas manifestadas pelos professores em relação à sua atividade de ensino dizem respeito, principalmente, à questão do currículo e do conteúdo. Um professor pergunta: como saber que estou ensinando muito? Qual é o problema de estarmos aprofundando muito nos conteúdos de nossas aulas? O quanto aprofundar? Um professor de um curso de engenharia disse que, em seu curso, toda vez que surge um problema com os alunos, cria-se

³ Ver, por exemplo, Masetto (2003), Castanho e Castanho (2002), Leite e Morosini (1997).

uma nova disciplina. Além desses dados, os professores entrevistados afirmaram que não preparam suas aulas, pois lecionam a mesma disciplina há muito tempo e que utilizam a ementa que encontraram na instituição. Os professores reclamaram muito do número de disciplinas que os alunos têm que cursar, em todas as áreas. O problema, prático e subjacente, refere-se à questão do conhecimento e não à questão técnica.

Observamos, em nossa amostra, que os professores das instituições privadas de ensino lecionam um número maior de disciplinas do que professores das universidades federais: 5,2 disciplinas por professor nos últimos dez anos, para esses últimos e 9,2 disciplinas por professor nos últimos dez anos, para os primeiros. Isso é verdadeiro mesmo para as áreas de exatas, como a física e as engenharias. No ITA, os professores lecionaram, na graduação, 5,1 disciplinas/professor nos últimos 10 anos; na UFOP, 5,6; na UFMG, 5,0.

E há uma diferença qualitativa fundamental: enquanto nas universidades federais as diferentes disciplinas se encontram dentro da mesma subárea em que o professor se formou, em geral⁴, nas instituições privadas os professores lecionam disciplinas de áreas diferenciadas, que, muitas vezes, jamais cursaram em toda sua formação (professores com formação em história lecionam sociologia, antropologia, ciência política, filosofia). Esse dado nos aponta um problema complexo de qualidade da educação: como se ensina sem conhecer nem mesmo o conteúdo da disciplina que se leciona? E aponta para questões de organização das instituições, para o recente processo de expansão do ensino superior, e para a cultura das diferentes disciplinas e os controles jurisdicionais. Enquanto a formação do professor é realizada em uma área cada vez mais especializada, muitas vezes essa especialização já se inicia na graduação, a entrada no campo acadêmico também se dá através de concurso de títulos (especializados) e provas específicas para a área, mas parte de sua atuação profissional – o ensino – se dá em uma área mais ampliada de conhecimento. E isso é mais verdadeiro para aqueles que atuam nas instituições privadas de ensino superior.

Pesquisa

A pesquisa surge como uma prática própria da profissão acadêmica recentemente, nos anos de 1960, embora a reivindicação para isso já conste do

⁴ Encontramos, na pesquisa, departamento de filosofia de uma universidade federal no qual 64,3% dos professores fizeram sua graduação em outra área (psicologia, geografia, arquitetura, letras). Considerando que o mestrado e o doutorado são cursos nos quais se aprofunda um conhecimento anterior, podemos inferir o problema de ensino que esse departamento enfrenta.

Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. A partir de então, desenvolve-se o sistema de pós-graduação, facilitando a titulação dos professores e incentivando a pesquisa. No final da década de 1960, o sistema contava com 100 cursos, aproximadamente dois mil alunos; em 1998, possuía mais de 77 mil alunos, concentrados nas instituições públicas de ensino superior, como nos mostra Martins (2000). Mas o autor nos mostra também que a recente expansão da graduação e da pós-graduação parecem estruturadas por lógicas diferentes. Na década de 80, o governo criou uma série de programas para aperfeiçoar a graduação e conectá-la à pós-graduação: as bolsas de iniciação científica, o programa de apoio à graduação, entre outros. O exame nacional de cursos e a avaliação institucional foram criados em 1996, também como ações destinadas à melhoria da graduação.

Os dados do censo dos grupos de pesquisa do CNPq nos mostram um quadro interessante das atividades de pesquisa no sistema de ensino superior brasileiro, nos últimos 15 anos: 22 das 31 instituições com maior número de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, em 2008, são instituições federais (20 universidades federais), 06 são universidades estaduais e 03 são universidades privadas (confessionais). 50,4% dos grupos de pesquisa estão na região sudeste, 23,6%, na região sul, 15,5% na região nordeste, 6,1% na região centro-oeste e 4,4% na região norte; a educação, com 1711 grupos, e a medicina, com 1355, são as áreas com maior número de grupos.

Os dados de nossa pesquisa apontam para um possível aumento da atividade de pesquisa realizada pelos professores de instituições privadas de ensino superior. O que nos chama atenção é o surgimento, de registros de pesquisa, a partir da década de 2000, nos currículos Lattes de professores de instituições privadas de ensino superior. Na região sul, esse número é maior: 43,3% dos professores de nossa amostra declaram pelo menos uma pesquisa em andamento e 3,3% declaram pelo menos uma pesquisa já terminada. Na região norte, a situação é muito diferente: apenas 9,4% dos professores de nossa amostra declaram pelo menos um projeto de pesquisa em andamento e nenhum deles declara pesquisas já terminadas. Na região sudeste, 43,3% dos professores de nossa amostra declaram pelo menos um projeto de pesquisa em andamento e 53,3% declaram pelo menos um projeto de pesquisa já terminado. Nessas instituições, sem programa de pós-graduação, há mais atividades de iniciação científica, especialmente no sudeste e no sul. Notamos, também, nos currículos dos professores das instituições públicas, que há um aumento de declaração de projetos de pesquisa a partir do ano 2000.

Extensão

Na legislação, desde 1931, a extensão tomava a forma de palestras e cursos abertos à comunidade em geral e para determinadas ocupações do mercado de trabalho, no sentido de capacitá-las melhor (formação de professores, formação de mestres de obra, na área da engenharia, etc.). Em 1967, o governo militar criou o Projeto Rondon⁵, planejado na Escola de Comando e Estado Maior do Exército, vinculado ao Ministério da Defesa, com a finalidade assistencial às comunidades e grupos sociais carentes de regiões isoladas do país. O projeto foi extinto em meados da década de 1980 e relançado, a pedido da União Nacional dos Estudantes, em 2005. A partir de então, a extensão se volta à assistência de comunidades carentes.

Nos últimos anos, tem-se visto um esforço dos governos recentes para incluí-la nas atividades da profissão acadêmica. Assim, o Ministério da Educação lançou o Proext⁶, um programa de extensão universitária, a partir do Decreto n. 6.495, de 30 de junho de 2008, um amplo programa de financiamento de projetos propostos pelos professores.

Embora encontremos professores de diversas áreas envolvidos de certa forma com a extensão, esse envolvimento é maior especialmente nas áreas das ciências sociais e ciências sociais aplicadas.

Em nossa pesquisa, 33% dos professores da amostra declaram pelo menos um projeto de extensão em sua trajetória profissional (terminado e/ou em andamento). Desses projetos, 43% são palestras ou mini-cursos abertos à população leiga, enquanto o restante se refere a outras atividades, tais como assessoria a escolas, projetos de capacitação de professores da educação básica, cineclubes, laboratórios de leitura, organização de eventos abertos à população leiga, documentação, trabalhos em museus, etc.

Em relação aos professores das instituições privadas, 14,4% dos professores de nossa amostra registram pelo menos um projeto de extensão em seu currículo. Na região sul, essa taxa é de 16,7%, na região sudeste, 26,7% e na região norte, nenhum professor de nossa amostra registra a extensão em seu currículo. Nas instituições públicas, a taxa é de 14,5%.

⁵ Confira Brasil (2009a).

⁶ Confira Brasil (2009c).

Atividades administrativas

As atividades administrativas e a ocupação de determinados cargos sempre estiveram presentes na prática acadêmica e durante um bom tempo proporcionaram a seus ocupantes prestígio social. Enquanto esses cargos proporcionavam a seus ocupantes um significativo aumento de salário, incorporado ao salário, esses cargos eram disputados, especialmente nas instituições públicas, e havia um “direito aos cargos”, baseado no tempo de trabalho na instituição. A partir do momento em que a remuneração pela ocupação de cargos deixou de ser incorporada ao salário, esses cargos passam a ser deixados aos novatos, aos recém-chegados, o que causou, também, o desaparecimento do prestígio relacionado. Percebe-se, claramente, nas trajetórias dos professores estudados, que eles ocupam mais cargos nos anos iniciais de sua prática nas instituições.

Todos os professores entrevistados na pesquisa apontam as atividades administrativas como um problema cotidiano. A literatura da área aponta uma diminuição da relação funcionários/alunos, nos últimos anos, como uma estratégia neoliberal de eficiência e modernidade da gestão do ensino superior, que teria reduzido o número de docentes e de funcionários administrativos por estudantes matriculados, para diminuir o peso com os gastos com pagamento de pessoal. Essa questão é tratada como “precarização do trabalho docente”, na literatura da área educacional, a partir de um processo denominado “mercantilização da educação” (BOSI, 2006; MANCEBO, 2004, entre outros).

Há uma enorme diferença entre os professores das instituições públicas daqueles das instituições privadas em relação a atividades de gerenciamento acadêmico. Nas instituições públicas, 90% dos professores de nossa amostra exerceram e exercem diversos tipos de atividades de gerenciamento acadêmico (chefia de departamento, diretoria de institutos, pró-reitorias, reitorias, comitês de ética e de pesquisa, comitês de gerenciamento de bolsas de natureza diversa, conselhos diversos, etc.). Nas instituições privadas, apenas 18% dos professores declaram pelo menos uma atividade administrativa (coordenador de curso, membro de colegiado de curso, membro de comitê de ética). Notamos também a diferença qualitativa: nas instituições privadas os professores ocupam apenas aqueles cargos que o MEC exige em sua avaliação das instituições, enquanto nas instituições públicas, os professores exercem todas as atividades administrativas e de gerenciamento acadêmico. Nas instituições privadas, os cargos administrativos são exercidos por profissionais contratados especificamente para tal ocupação e são, geralmente, cargos de confiança. Nas instituições confessionais, esses cargos, em nossa amostra, são exercidos por membros das instituições religiosas vinculada à instituição de ensino em questão.

Ora, as tarefas administrativas sempre foram realizadas pelos professores,

nas instituições públicas, pois, no fundo, elas se relacionam com a gestão do conhecimento que é gerado e/ou reproduzido nas instituições de ensino superior. Pela situação exposta acima, observamos um aumento dessas tarefas, função das transformações das estruturas institucionais, das transformações do conhecimento, das transformações do alunado e da sociedade em geral.

A literatura existente na área da educação relaciona a redução do quadro de funcionários técnico-administrativos ao aumento das tarefas docentes. Normalmente, utiliza-se na análise a relação professor/aluno e funcionários técnico-administrativos/alunos ao tratar dessa questão. Vejamos alguns dados a seguir⁷.

	Inst. públicas	Inst. privadas	Inst. Conf/ com/filant	Inst. Privadas sentido estrito
Alunos/prof	10,7	16,6	16,2	16,9
Alunos/func	10,3	21,0	18,9	22,6
Func/prof	1,0	0,8	0,9	0,8

Quadro 5 – Relação alunos/professor, alunos/funcionário e funcionários/professor por categoria administrativa, em 2007

	Alunos/prof	Alunos/func	Func/prof
Unesp	10,3	4,9	2,1
UFMG	8,3	9,1	0,9
UFRJ	7,6	6,2	1,2
USP	10,0	3,6	2,8
Unicamp	8,1	2,2	3,7
UFOP	12,3	8,0	1,5
UFSJ	14,9	16,1	0,9
Unirio	8,8	14,9	0,6
Ufscar	7,8	8,4	0,9
Unifei	9,9	7,7	1,3
Unifesp	2,9	0,5	6,2
ITA	4,0	3,7	1,1
IME	2,7	2,2	2,9

Quadro 6 – Relação alunos/professor, alunos/funcionário e funcionários/professor nas universidades públicas de portes diferenciados, em 2007

⁷ Todos os dados se referem ao Censo da Educação Superior, 2007 e aos dados do documento “Evolução da educação superior, 1980/1998”, do Inep.

⁸ Dados obtidos no Censo da Educação Superior, 2007.

O que percebemos dos dados acima, dos quadros 5 e 6, é que as relações alunos/professor, alunos/funcionário e funcionários/professor parecem depender da organização das instituições e de suas tomadas de decisão que, nas instituições públicas, estão a cargo dos próprios professores que ocupam cargos administrativos e do tipo de atividade exercida na instituição. Não percebemos nenhuma regularidade significativa nas transformações que possa nos levar a hipóteses de causa e efeito em relação a uma possível precarização do trabalho.

A relação aluno/professor se reflete no trabalho do professor, já que, se é alta, representa mais trabalho de correção de provas, exercícios e testes, além do tempo de atendimento aos estudantes e de orientações, por exemplo, de monografias de conclusão de curso. A prática de ensino no nível superior não é apenas o ensino de conteúdos, mas também a introdução dos estudantes em uma área específica ou profissional ou científica, o que significa a introdução desse aluno em uma cultura específica, cultura lingüística, estilística, etc., que representa um tipo também específico de atendimento aos alunos. Observamos uma enorme diferença entre as instituições públicas e as privadas, o que nos leva a supor que nestas últimas, a prática de ensino seja diferente do que nas primeiras.

Já a relação funcionário/professor depende dos cursos oferecidos pela instituição: é muito maior nas instituições com cursos de medicina, de veterinária, com hospitais, fazendas experimentais, laboratórios sofisticados de física (por exemplo, o ITA).

Sistema de mérito

Nas profissões em geral (medicina, engenharia, direito, por exemplo), o sistema de mérito se refere à relação entre o profissional e a clientela. Na profissão acadêmica isso não acontece, já que o aluno não escolhe o professor. O sistema de mérito se refere, historicamente, à publicação e esta é avaliada pelos pares.

Nas áreas de ciências humanas e sociais, a publicação não se relaciona necessariamente às atividades de pesquisa. Professores que não declaram nenhum projeto de pesquisa (ou nenhuma investigação, na área da filosofia), têm um grande número de publicações. Vejamos alguns dados provisórios de nossa pesquisa a seguir: 36,6% dos professores de instituições privadas declaram pelo menos 01 projeto de pesquisa, nos últimos dez anos; 63,4% declaram pelo menos 01 artigo nos últimos dez anos. A média de publicação é 3,3 publicações/ professor nos últimos dez anos. Já em nossa amostra de professores de instituições públicas, 75% declaram pelo menos 01 projeto de pesquisa nos últimos dez anos, e 93% declaram pelo menos

um artigo publicado em periódico no mesmo período. A média de publicação é 10,8 publicações por professor nos últimos dez anos.

Nas áreas da engenharia, o que conta parecem ser trabalhos completos publicados em anais, e apresentados em congressos. Para se ter uma idéia da diferença entre os campos, vejamos os seguintes dados (produção/professor nos últimos dez anos):

	Artigos em periódicos	Capítulos de livros	Livros	Trabalhos completos publicados em anais
ITA	5,3	0,6	0,4	23,3
UFMG (engenharias)	7,5	0,5	0,3	17,3
UFOP (engenharias)	6,0			14,7
UFMG (filosofia)	8,3	6,7	2,5	1,9
UFOP (filosofia)	6,0	3,2	2,5	1,5
UFRJ (filosofia)	7,1	5,4	2,1	1,1

Quadro 7 – Produção/professor nos últimos dez anos segundo diversas instituições e áreas do conhecimento

Essa diferença se refere, claro, ao tipo de conhecimento produzido: nas áreas das engenharias o conhecimento é volátil, substituído rapidamente por outro mais bem feito. Trata-se de estudos de materiais, de processos e testes de equipamentos e construções. A pesquisa é sempre para encontrar novos materiais, novos processos e construir novos equipamentos. Assim, ele se torna obsoleto rapidamente. Já nas ciências sociais e humanas e a filosofia, o conhecimento não é totalmente substituído por novos conhecimentos. O conhecimento antigo é sempre fonte de novas idéias, o que o torna constantemente interessante para os novos membros chegados ao campo. O sistema de ignição do motor do Ford T é apenas uma peça de museu e ninguém jamais fará a usinagem de um eixo qualquer a ser utilizado em uma nova aeronave criada para a agricultura contemporânea em um torno mecânico. Mas o Protágoras de Platão continua a ser gerador de novas idéias para a educação contemporânea, por exemplo, ou para a filosofia.

Resumindo os dados

1. A entrada no campo se torna cada vez mais exigente e é realizada a partir de concursos de títulos e de provas em sub-áreas específicas das diversas áreas

do conhecimento, científico e técnico. O direito de entrada é variável segundo o tipo de instituição. A pesquisa mostra quatro vetores diferentes de valores: o disciplinar, a categoria administrativa da instituição (federal, estadual, municipal, privada profissional, comunitária, privada em sentido estrito), o tipo de instituição (universidade, centros universitários, faculdades isoladas), o geográfico. A existência de publicação relevante tem se tornado um fator importante, já que a titulação tende a se tornar homogênea, ou seja, tende a haver uma inflação de diplomas de mestrado e doutorado no campo acadêmico. Isso é verdade, já que há a necessidade de se classificar oficialmente os periódicos, segundo critérios de qualidade de cada área do conhecimento. Mas, de qualquer forma, no coração do direito de entrada está o conhecimento e a habilidade de lidar com ele, e a titulação. Chamemos de capital acadêmico o conjunto da titulação, do conhecimento e das habilidades – específica de cada disciplina – de lidar com ele. Esse capital acadêmico é acumulado através da trajetória de formação e da trajetória profissional de cada professor. E é função também das inter-relações que o professor estabelece ao longo de sua trajetória.

2. O mundo do trabalho acadêmico contém uma gama de relações de trabalho que vai desde o professor “horista”, sem nenhum outro vínculo com a instituição de ensino além das aulas, até o professor com dedicação exclusiva e estabilidade de emprego das grandes universidades públicas que se dedicam à pesquisa e ao ensino na pós-graduação. O que separa essas duas extremidades é o capital acadêmico acumulado. Esse capital se refere à titulação, mais especificamente ao mestrado e doutorado, às instituições nas quais obteve a titulação, mas também à visibilidade do professor e de seu trabalho de pesquisa na área de atuação. Essa visibilidade se relaciona ao campo disciplinar no qual pertence e ao tipo e tamanho da instituição na qual atua. Além disso, há diferenças de acordo com a área do conhecimento: nos cursos de medicina, direito e em algumas sub-áreas da psicologia (psicologia clínica, psicologia hospitalar entre outras), os professores, mesmo com alto capital acadêmico, preferem tempos parciais de trabalho acadêmico, por causa do status mais elevado dessas profissões em relação à profissão acadêmica e dos altos ganhos financeiros. Em alguns momentos históricos, em conformidade com o mercado de trabalho da área, o mesmo ocorre com os engenheiros. Observamos um padrão recorrente de estratégia de carreira acadêmica, independentemente da área:

Educação básica → escolas particulares em sentido estrito → universidades confessionais → universidades públicas de pequeno porte → grandes universidades públicas.

Além disso, delineiam-se espécies de divisão de trabalho, como a seguir:

- a. nas universidades públicas, divisão intradepartamental: encontramos três tipos principais de professores – aqueles que se dedicam à extensão, aqueles que se dedicam preferencialmente à pesquisa e aqueles que desenvolvem uma carreira administrativa, galgando os diversos cargos na universidade, chefe departamento, diretor de instituto ou faculdade, pró-reitor e reitor e outros cargos da estrutura administrativa.
- b. divisão interinstitucional: nas faculdades privadas, o professor se ocupa, preferencialmente, das aulas e poucos dentre eles ocupam algum cargo administrativo; nas universidades públicas, se ocupam de todos os cargos administrativos. Já nas universidades, públicas e privadas, os professores se ocupam também de pesquisa e divulgação do conhecimento. Assim, a prática da pesquisa é uma fonte de diferenciação na vida acadêmica.
- c. Os poucos dados que dispomos até o momento deixam perceber que a produtividade na pesquisa e na publicação tem uma relação fraca com a origem acadêmica (graduação e instituições nas quais o professor trabalhou no início de sua carreira), mas parece ter uma relação forte com o *status* de sua filiação acadêmica (instituição na qual exerce seu ofício).
4. Em relação ao ensino, notamos que há uma diferenciação sutil entre os professores de instituições de tipos diferentes. Os professores lecionam mais de cinco disciplinas ao longo de sua carreira, aqueles que estão nas instituições privadas lecionam um número maior de disciplinas diferentes do que aqueles das instituições públicas, inclusive de áreas diferentes daquelas em que se formaram. Entre os professores entrevistados, de diversos tipos de instituições, há uma grande dificuldade em relação à classificação do material a ensinar aos alunos, o que mostra um problema de formação. Parece que há uma porcentagem grande de professores que não dominam os conhecimentos da área na qual foram formados e na qual lecionam. E isso aponta para a formação do professor – em mestrados e doutorados nos quais se estuda apenas o seu caso de pesquisa – e para a organização do ensino superior – os processos de recrutamento e seleção de professores e processos de racionalização de custos.
5. Quanto às atividades de pesquisa, os dados de nossa pesquisa apontam para um possível aumento da atividade de pesquisa realizada pelos professores de instituições privadas de ensino superior. O que nos chama atenção é o surgimento, de registros de pesquisa, a partir da década de 2000, nos currículos Lattes de professores de instituições privadas de ensino superior. Mas há uma enorme variação naquilo que se denomina “pesquisa”. É considerada pesquisa a elaboração de um projeto de aeronave para a agricultura ou a transcrição de documentos antigos, a organização de um museu, a criação de um curso de graduação, o desenvolvimento de um sistema de ignição por lança-chamas com carga estratificada para motores do ciclo Otto, implantação da Engenharia de

precisão no currículo de graduação e pós-graduação, a questão da psicologia do indivíduo em Adorno, informatização de arquivos históricos, etc. Assim, percebemos que, com o aumento do número de professores e com a pesquisa como uma atividade distintiva, há uma corrida dos novos professores que chegam ao campo a esta atividade e, com isso, há um alargamento do sentido da “pesquisa”.

6. A extensão, antes compreendida como difusão de conhecimentos para o público leigo, começa a se transformar recentemente em um tipo de assistência a comunidades carentes. Essa transformação, mais visível em cursos técnicos (medicina, engenharia, odontologia), nos quais os estudantes precisam ser treinados praticamente, e em cursos da área de ciências humanas e sociais aplicadas (educação, psicologia, administração, serviço social, etc.), tem sido incentivada através de políticas públicas e de incentivos financeiros. Mas também o sentido de extensão não é passível de uma definição, já que cada professor tem uma concepção diferente. Encontramos projetos de extensão de tipos variados, educação de jovens e adultos, formação de professores para a educação básica, cursos diversos para o público leigo, organização de eventos científicos, cursos de especialização, diagnóstico de acervo histórico, etc.
7. Há uma enorme diferença entre os professores das instituições públicas daqueles das instituições privadas em relação a atividades de gerenciamento acadêmico. Essas atividades são intensas nas instituições públicas, e raras nas instituições privadas. O aumento das atividades nas últimas décadas, especialmente nas instituições públicas, parece se relacionar com um aumento da complexidade das instituições (aumento de atividades de pesquisa, de extensão, publicação, subdivisões disciplinares, etc.). E isso se relaciona, também, ao tamanho da instituição: nas grandes universidades, com programas de pós-graduação já consolidados, com um quadro docente maior, essas atividades são mais “diluídas”, enquanto nas instituições menores, com um quadro docente menor, elas são mais intensas, os professores precisam assumir diversos cargos e representações, o que torna o trabalho mais intenso.
8. Composição e formação do professorado. Em nossa amostra, 15,7% dos professores de universidades públicas fizeram sua graduação em instituições privadas de ensino superior. Desse número, 15,4% se formaram em instituições privadas em sentido estrito, enquanto o restante se formou em instituições confessionais. 27% fizeram algum curso de especialização e, destes, a maioria fez a graduação em instituições privadas. 73,5% dos professores de nossa amostra de instituições públicas fizeram seu mestrado em universidades públicas, 9,6% em instituições privadas e 7,2% em instituições estrangeiras e 8,4% não fizeram mestrado. 65% dos professores de nossa amostra de instituições públicas fizeram seu doutorado em universidades públicas, 10,8% no exterior, 7,2% em instituições privadas (confessionais) e 7,2% não

têm doutorado. 18,1% fizeram pós-doutorado; 13,3% no exterior; 4,8% em universidades públicas brasileiras.

Já nas instituições privadas, o quadro é o seguinte: 43% com graduação em universidade pública; 57% em instituições privadas, 48,4% fizeram curso de especialização, após a graduação.

Esses dados apontam para uma possível diferenciação na origem social dos professores das instituições públicas e privadas. Ao mesmo tempo, encontramos também essas trajetórias de formação e as mesmas estratégias de carreira entre professores de instituições públicas, o que sugere uma mudança nas características de origem também desses professores. Em um questionário aplicado a professores de apenas uma instituição pública de ensino superior de pequeno porte (que possui aproximadamente 400 professores, com cerca de 80 respondentes), obtivemos um dado significativo: 56% dos respondentes afirmam que o pai cursou apenas o primeiro grau, enquanto apenas 15% dos respondentes afirmam que o pai tem a escolaridade superior. Em relação à mãe, a proporção é semelhante, diminuindo um pouco a porcentagem de professores cuja mãe tem curso superior (56% cursaram apenas o primeiro grau e 11% com curso superior). Esses dados apontam para uma possível transformação da composição do professorado e a necessidade de uma pesquisa mais consistente.

Conclusão: a prática acadêmica

Podemos, agora, preencher nossa matriz inicial de variáveis (página 64 acima):

	Fatores institucionais	Fatores disciplinares	Fatores “políticos”
Direito de entrada	<p>Titulação do professor importante apenas nas instituições públicas e universidades.</p> <p>Aumento da titulação do professorado: desenvolvimento de outros critérios: a produtividade (número de publicações em periódicos classificados pelas instituições de fomento)</p>	<p>Nas instituições públicas e universidades: é a excelência na área e na sub-área de formação.</p> <p>Nas instituições privadas é a titulação na área.</p> <p>Delimita o que pertence e o que não pertence à área, qual é o conteúdo da formação adequada e qual é inadequado.</p> <p>Enfim, em última instância, classifica quem pode entrar e quem não pode.</p>	<p>A legislação impõe normas de entrada: a titulação</p>
Trabalho do professor	<p>Instituições privadas: “horistas”, o professor é um prestador de serviços; o regime de dedicação exclusiva, quando existe, é apenas para respeitar determinações legislativas.</p> <p>Instituições privadas: os professores não ocupam cargos administrativos centrais, apenas alguns periféricos. Aqueles cargos são cargos de confiança, determinados pela direção central em geral, pela mantenedora.</p> <p>Instituições públicas: o professor está no centro de todas as atividades acadêmicas, desde a administração até a pesquisa e a divulgação de seus resultados, tendo, portanto, o regime de dedicação exclusiva (principalmente)</p>	<p>As disciplinas impõem alguns limites ao trabalho do professor: algumas disciplinas exigem um regime de trabalho com mais envolvimento institucional, como no caso da medicina e de disciplinas que necessitam de laboratórios mais sofisticados. Outras disciplinas colocam limitações externas, sob forma de avaliação da formação para a obtenção das credenciais de trabalho (por exemplo, o caso do direito).</p>	<p>A legislação impõe normas de regime de trabalho.</p> <p>Órgãos governamentais impõem limites ao estabelecer avaliações externas, normas para credenciamento de instituições, acompanhamento e descredenciamento.</p>
Ensino	<p>Públicas – mais disciplinas</p> <p>Privadas – menos disciplinas</p> <p>Professores lecionam disciplinas de outras áreas</p> <p>Relação alunos/professor mais eleva nas instituições privadas</p>	<p>Conteúdo definido pela área</p> <p>Estilo de aula definido pela área</p>	<p>Aumento da relação professor/aluno</p> <p>Avaliação do ensino</p>

	Fatores institucionais	Fatores disciplinares	Fatores “políticos”
Pesquisa	<p>Pesquisa presente nas instituições públicas e, principalmente, nas grandes universidades.</p> <p>Aumento das atividades de pesquisa nas instituições privadas, através da iniciação científica</p>	<p>Influencia o tipo de pesquisa e a concepção de pesquisa</p>	<p>Valorização de atividades de pesquisa, através de incentivo financeiro a algumas áreas específicas, estratégicas para o programa de governo e para a relação de forças no campo político</p> <p>Influencia o tema das pesquisas em cada área</p>
Divulgação do conhecimento	<p>Relacionada à produtividade, compõe o “capital acadêmico” que, quanto maior, maior o prestígio dentro da instituição e maior o prestígio da instituição.</p>	<p>Direciona a produtividade no sentido de estabelecer o que é válido, o que não é válido, o que pode ser publicado, o que não pode.</p> <p>Estabelece os critérios de qualidade</p> <p>Estabelece critérios metodológicos</p>	<p>Direciona a temática através de incentivo à produção em algumas áreas estratégicas para o programa de governos e para a relação de forças no campo político</p>
Extensão	<p>O interesse específico da instituição direciona maior ou menor atividade extensionista</p> <p>A extensão tende a legitimar a existência de algumas instituições localizadas no interior</p> <p>A composição do corpo docente influencia a maior ou menor atividade extensionista</p> <p>As áreas presentes nas instituições influenciam a presença/ausência de atividades extensionistas.</p>	<p>Influencia a presença/ausência de extensão nos diversos campos</p> <p>Em cada campo, parece que as atividades extensionistas ficam a cargo de professores com “capital acadêmico” menor</p>	<p>Promove o aumento de atividades extensionistas de acordo com os interesses do campo político, através de financiamento de projetos, bolsas (aumentando os salários).</p>
Atividades administrativas e gerenciais	<p>As atividades administrativas se modificam de acordo com o tipo de instituição (públicas ou privadas) e com o porte (instituições menores exigem mais tempo individual nesse tipo de atividade – ou seja, as atividades são as mesmas, mas em pequenas instituições, há um número menor de professores).</p> <p>A forma organizacional – colegiada –</p>	<p>A área disciplinar tem um efeito nas atividades administrativas: gerenciamento de laboratórios, de núcleos e grupos de pesquisa, organização de eventos, participação em bancas diversas, comissões de julgamentos de méritos, conselhos editoriais. Impõe trabalhos administrativos externos, nas associações acadêmico-profissionais, em conselhos editoriais, etc.</p>	<p>Estabelece a forma organizacional e conseqüentemente, as atividades administrativas.</p> <p>O controle dos gastos, o controle da qualidade e o controle do trabalho que é realizado elevam o tempo gasto com as atividades administrativas.</p>

Pode-se observar que cada uma das atividades acadêmicas é multi-determinada, sofrendo influências da forma organizacional da instituição na qual o trabalho é realizado, do campo disciplinar e dos fatores políticos. O trabalho do professor se encontra na interseção desses três determinantes.

Elas são limitadas externamente pelo jogo de forças sociais que se materializam nas reformas educacionais e na legislação do ensino superior. Estas são o resultado de uma composição de forças, cada uma com característica cognitiva, já que se refere a uma classificação e a uma visão de mundo, a uma concepção de sociedade e de educação superior e, conseqüentemente, de concepção de instituições de ensino superior. O resultado, claro, não satisfaz a nenhum dos atores sociais interessados (sindicatos de professores, associações, empresários, políticos, grupos sociais de pressão, tais como os movimentos negros, feministas, etc.). Provavelmente este é um dos fatores geradores da sensação de crise iminente ou de mudanças constantes tratada por certa literatura internacional (ALTBACH, 1997; OAKLEY, 1997; WELCH, 1997). De qualquer forma, as transformações das relações de força políticas, juntamente com as mudanças na composição do professorado parecem levar a transformações da prática acadêmica.

Há um enraizamento disciplinar da prática acadêmica, o que vai de encontro ao trabalho de Bertrand (1993). O trabalho do professor se insere em uma instituição, em um departamento, nos quais há forças de interesses diferenciados, também com características cognitivas, que se referem a concepções tanto das instituições quanto das próprias práticas. Assim, não é uma atividade pessoal, individual, deixada ao livre-arbítrio de cada um. Este trabalho é efetuado dentro de uma instituição que tem múltiplas funções e as tarefas que as compõem têm objetivos mais ou menos complementares e vão de encontro a necessidades de beneficiários diferentes, internos e externos. Além disso, este trabalho é resultado de um compromisso dinâmico entre necessidades pessoais dos professores e as exigências do emprego estabelecidas pelas institucionais (universitárias, das faculdades ou institutos e departamentais), e relacionada mais precisamente pela atribuição de recursos, repartição de tarefas e recompensas no seio da universidade. A origem da estruturação do trabalho do professor universitário parece estar ancorada em vários elementos: o tipo de instituição, o departamento e o ambiente acadêmico.

Há uma clara ancoragem disciplinar da prática acadêmica. A formação do professor é realizada em um determinado campo disciplinar. O direito de entrada no campo acadêmico se refere a credenciais dependentes dele dependente. Tanto o ensino quanto a pesquisa e mesmo a extensão se relacionam diretamente ao campo disciplinar. O tempo acadêmico é, ele mesmo, regulado pelas atividades disciplinares: encontros, congressos e outros eventos acadêmicos são momentos de atualização teórica e metodológica, mas também de criação e manutenção da

identidade disciplinar, assim como momentos de criação e manutenção daquilo que Bourdieu (1998) denomina de capital social⁹.

As universidades se apoiam essencialmente sobre o trabalho de professores altamente qualificados e autônomos para realizar suas tarefas. Além disso, a universidade tem uma característica importantíssima: a competência de especialistas cuja alta qualificação é função de um longo percurso de formação e de socialização na comunidade científica. Como consequência principal, há uma impregnação da universidade pela cultura profissional (ou disciplinar). Disso resulta uma grande exigência de autonomia da parte dos profissionais no exercício de suas funções, uma exigência de avaliação apenas pelos seus pares, uma lealdade por vezes mais forte à comunidade profissional do que à instituição a que pertence e onde trabalha.

O pertencimento disciplinar parece ter implicações sobre a concepção, a estruturação e o conteúdo do trabalho docente. A socialização do professor – assim como a construção e a manutenção de sua identidade – parece não acontecer nem pela inserção institucional (universidade, instituição de ensino superior), nem pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas sim pelo seu pertencimento disciplinar.

Como primeiro desenho – num nível mais abstrato de raciocínio, numa espécie de construção de um modelo – da prática docente pode-se ressaltar os seguintes pontos:

Não se pode falar de uma profissão acadêmica ou profissão docente do ensino superior, mas sim de um conjunto articulado de maneira relativamente frouxa, de diferentes perfis de profissão acadêmica, correspondentes a diferentes disciplinas ou profissões e a diferentes departamentos e instituições. Cada uma desenvolve seus próprios métodos de trabalho (nos três eixos: pesquisa, ensino e extensão), seu próprio sistema de representações (idéias de universidade, concepções de ensino, etc.), gestão de tarefas, lógicas de ação.

A coesão da instituição de ensino superior, especialmente a pública, e de seu funcionamento parece ser mantida por dois fatores: o primeiro, uma estrutura criada por uma combinação original da presença de um grupo de profissionais, suporte da cultura profissional na instituição universitária, influente, de um lado, e fragmentado e heterogêneo por outro lado, que conduz a um modelo de gestão particular que combina uma autoridade profissional sob uma forma federada e representativa

⁹ Capital social se refere à rede de relações que o ator social, em nosso caso, o professor de ensino superior, pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a que está ligado. A rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo (BOURDIEU, 1998).

(procedimentos de consulta e representação) com uma estrutura de coordenação de tipo burocrático.

THE PRAXIS OF HIGHER EDUCATION PROFESSORS

ABSTRACT: *This article is based on a research about teaching praxes held in 2007 and 2008, and in another research, which began in 2009 and is still in course. This text aims at understanding the mechanisms involved in the way teaching is structured and the differentiated implication of professors in the different components of their profession. From the qualitative analysis of data obtained through interviews, questionnaires, educational census, analysis of the curricula of professors from different institutions, of all regions of the country and of different areas, I concluded that the work of the professor is multidetermined, depending on the organization and the internal forces of the institution in which they work, of their insertion in the disciplinary field, the relations between disciplines and wider political forces in society.*

KEYWORDS: *Sociology of education. Academic profession. Academic praxes. Higher education.*

Referências

ALTBACH, P. G. An international academic crisis? the American professoriate in comparative perspective. **Daedalus**, Cambridge, v.126, n.4, p.315-338, Fall. 1997.

BECHER, T. **Academic tribes and territories**. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

BECKER, H. S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.

BERTRAND, D. **Le travail professoral reconstruit**: au dela de la modulation. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1993.

BOSI, A. de P. Precarização do trabalho docente no Brasil: novas e velhas formas de dominação capitalista 1980 – 2005. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v.16, n.38, p.43-59, jun. 2006.

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: _____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.65-70.

BRASIL. Ministério da Defesa. Disponível em: https://www.defesa.gov.br/projeto_rondon/index.php?page=origens. Acesso em: 29 ago. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Inep. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>. Acesso em: 23 ago. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/editalproext_2009_6.pdf. Acesso em: 29 ago. 2009c.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2002.

LEITE, D.; MOROSINI, D. (Org.). **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Brasília, v.25, n.88, p.795-817, out., 2004.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p.41-60, 2000.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MOROSINI, M. **Educação superior em periódicos nacionais**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. (Série Estado do conhecimento, n.3). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=12&subcat=30#>. Acesso em: 17 set. 2007.

OAKLEY, F. The elusive academic profession: complexity and change. **Daedalus**, Cambridge, v.126, n.4, p.43-66, Fall. 1997.

SCHWARTZMAN, S. **As teorias da universidade brasileira**. 1984. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/teorias.htm>. Acesso em: 16 jul. 2009.

WELCH, A R. All change?: the professoriate in uncertain times. **Higher Education**, Amsterdam, v.34, n.3, p.299-303, Oct. 1997.

ZERUBAVEL, E. The rigid, the fuzzy, and the flexible: notes on the mental sculpting of academic identity. **Social Research**, New York, v. 62, n. 4, p.1093-1106, 1995.

Recebido em outubro de 2009

Aprovado em outubro de 2009

