

O ensino universitário

seu cenário e seus protagonistas

Miguel A. Zabalza

Tradução:
Ermani Rosa

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:

Rogério de Castro Oliveira
Doutor em Educação. Professor Titular da UFRGS.

Reimpressão 2007



2004



Z12e Zabalza, Miguel A.
O ensino universitário; seu cenário e seus protagonistas / Miguel
A. Zabalza; trad. Ermani Rosa. – Porto Alegre : Artmed, 2004.

ISBN 978-85-363-0214-0

I. Educação – Ensino superior. I. Título.

CDU 378.1.37

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

Capa:	
<i>Gustavo Macri</i>	
Preparação do original	
<i>Márcia da Silveira Santos</i>	
Leitura final	
<i>Karine Quadros da Silva</i>	
Supervisão editorial	
<i>Mônica Ballejo Canto</i>	
Projeto gráfico e editoração eletrônica	
<i>Alexandre Müller Ribeiro</i>	
Reservados todos os direitos de publicação, em língua portuguesa, à	
ARTMED® EDITORA S.A.	
Av. Jerônimo de Ornelas, 670 - Santana	
90040-340 Porto Alegre RS	
Fone (51) 3027-7000 Fax (51) 3027-7070	
É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora.	
SÃO PAULO	
Av. Angélica, 1091 - Higienópolis	
01227-100 São Paulo SP	
Fone (11) 3665-1100 Fax (11) 3667-1333	
SAC 0800 703-3444	
IMPRESSO NO BRASIL	
PRINTED IN BRAZIL	
INTRODUÇÃO	7
Estudar a universidade.....	7
Em busca de um modelo para a análise.....	8
Pontos de referência: autor, currículo e qualidade.....	13
Orientações para abordar este livro.....	16
1. A UNIVERSIDADE: CENÁRIO ESPECÍFICO E ESPECIALIZADO DE FORMAÇÃO ...	19
Transformação da universidade.....	21
Mudanças no sentido social atribuído às universidades.....	22
A massificação.....	25
Controle social da universidade (qualidade e padrões).....	27
Novo conceito de formação contínua.....	27
Impacto nas exigências aos professores.....	30
Sentido formativo da universidade.....	34
Sentido da formação.....	38
Conteúdos da formação.....	40
Dilemas que a formação apresenta.....	45
A formação contínua.....	52
Posição da universidade na "sociedade do conhecimento".....	58
O estabelecimento de uma nova cultura universitária.....	59
2. ESTRUTURAS ORGANIZACIONAIS DAS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS	67
As organizações em geral: instituição, organização e organograma.....	68
Democracia e autonomia: grandes aspirações institucionais.....	74
Democracia e estruturas de participação na universidade.....	74
Autonomia e identidade institucional.....	76
A universidade como sede de uma cultura organizacional específica.....	79
Cultura e identidade das universidades.....	81
Cultura, dinâmica de conflitos e mudanças.....	84
Cultura e modelos de atuação apropriados.....	86
Liderança e gestão dos recursos humanos na universidade.....	92
A universidade como organização que aprende.....	96
Condições da aprendizagem institucional.....	98
Aprender e desaprender da universidade.....	102

3. OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	105
Dimensão profissional do docente universitário	107
A docência como atividade profissional	109
Função formativa dos professores	114
Dilemas da identidade profissional dos docentes universitários	117
Novos parâmetros da profissionalização docente	125
Reflexão sobre a própria prática	126
Trabalho em equipe e cooperação	126
Orientação para o mercado de trabalho	127
Ensino planejado a partir da aprendizagem e da didática	128
Recuperação da dimensão ética de nossa profissão	129
Dimensão pessoal do docente universitário	131
Satisfação pessoal e profissional	132
Carreira docente	135
Dimensão profissional do docente universitário	142
4. FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO	145
Questões básicas na formação dos professores universitários	146
Sentido e relevância da formação: formação para quê?	146
Conteúdos da formação: formação em quê?	152
Destinatários da formação: formação para quem?	158
Agentes da formação: quem deve ministrá-la?	160
Organização da formação: que modelos e metodologias são mais eficazes?	164
Grandes desafios da formação dos professores universitários	169
Passagem de uma docência baseada no ensino para a docência baseada na aprendizagem	169
Incorporação das novas tecnologias	172
O estágio prático	173
Flexibilização do currículo universitário	175
Busca da qualidade através da revisão das práticas docentes	176
Conclusão	178
5. OS ALUNOS UNIVERSITÁRIOS	181
Os estudantes como membros da comunidade universitária	182
Processo de massificação	182
Aumento da participação feminina	183
Processo de seleção	184
Os estudantes universitários como sujeitos adultos	187
Os alunos como aprendizes	188
Aprender na universidade	190
Referenciais cognitivos da aprendizagem	197
Conclusão	222

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	227
---	-----

3 Os professores universitários

Talvez não haja dúvida nenhuma de que a peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária são os professores. Sendo as universidades “instituições formativas”, ninguém deveria desprezar nem o papel dessa função primordial, nem a importância daqueles que a exercem.

Embora essa consideração possa ser óbvia, as circunstâncias instáveis das condições de funcionamento e sobrevivência das universidades obscureceram seu sentido formativo essencial. Elas se transformaram, em muitos casos, em centros de produção e transferência de componentes culturais ou profissionais. O *ranking* das universidades é feito com base em indicadores de produção científica ou técnica (patentes, projetos de pesquisa subvencionados, publicações, congressos, etc.). Entretanto, o nível da formação oferecida aos alunos que a frequentam constitui uma variável de menor importância.

A universidade forma um sistema profissional muito peculiar, o qual afeta, de maneira direta, o modo como seu pessoal elabora a identidade profissional, exerce suas funções e desempenha as atividades profissionais a eles atribuídas. Afeta também os mecanismos básicos que utiliza para progredir no *status* profissional e/ou institucional. Não se deve estranhar que nós, professores universitários, tendamos a construir nossa identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais. Isso pode ser chamado, utilizando a denominação de Vandenberghe (1986, p.17-26), de “a ética da praticidade”.

Nos capítulos anteriores, tratei de fazer uma “leitura” do cenário universitário como marco de condições em que é praticada a docência. Conclui-

da essa parte, seguiremos em direção ao mundo dos *agentes* da formação: nós, professores de diferentes categorias e especialidades, que desenvolvemos na universidade nossa atividade profissional.

O primeiro problema é como chegar à figura e ao trabalho dos professores. São muitas as dimensões e os componentes que definem a ação docente, e quase todas se inter-relacionam. Desse modo, é difícil encontrar um modelo que abarque todo o espaço sem restrições ou superposições.

Analisarei a figura do professor universitário utilizando os mesmos critérios que emprego em minhas aulas quando abordo esse tema. Para isso, diferenciarei três grandes dimensões na definição do papel docente:

- *Dimensão profissional* que permite o acesso aos componentes essenciais que definem essa profissão: quais são suas exigências (retorno esperado pela atuação profissional), como constrói sua identidade profissional e em torno de quais parâmetros o faz, quais são os principais dilemas que caracterizam o exercício profissional, quais são as necessidades de formação inicial e permanente, etc.

- *Dimensão pessoal* que permite considerar alguns aspectos de grande importância no mundo da docência: tipo de envolvimento e compromisso pessoal característicos da profissão docente, ciclos de vida dos docentes e situações pessoais que os afetam (sexo, idade, condição social, etc.), problemas de ordem pessoal que costumam acompanhar o exercício profissional (*burn out*, estresse, desmotivação, etc.), fontes de satisfação e insatisfação no trabalho, a carreira profissional.

- *Dimensão administrativa* que nos situa diante dos aspectos mais claramente relacionados com as condições contratuais, com os sistemas de seleção e promoção, com os incentivos, com as condições (carga horária, horários, obrigações vinculadas ao exercício profissional, etc.).

Este é um esquema de categorias que não são excludentes. Alguns dos aspectos que são tratados sob uma ótica poderiam ser tratados sob outra (por exemplo, a *carreira docente* é tanto uma questão profissional como pessoal); contudo, talvez seja útil para um movimento com desenvoltura entre o emaranhado de dimensões e qualidades que caracterizam o papel docente na atualidade.

DIMENSÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

A docência universitária é uma profissão ou é o trabalho que exercemos? Qual é o eixo em torno do qual é construída a identidade profissional? Quando cabe a nós dizer o que somos, como nos autodefinimos: como sociólogos, economistas, advogados, engenheiros, médicos ou como professores da universidade?

A docência universitária é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional. É freqüente nós, professores universitários, nos identificarmos assim: "sou professor universitário", na medida em que isso é sinal de grande *status* social. Todavia, esse reconhecimento (ao menos no que se refere a seus componentes docentes) é secundário na hora de avaliar os elementos a partir dos quais se constrói e desenvolve-se essa identidade.

Dito em termos simples, muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como "professor" de...). Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que lêem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que freqüentam; as conversas profissionais que mantêm, etc.) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes.

Certamente, muitos professores universitários ficariam surpresos caso um colega lhes confessasse que nunca leu um livro científico sobre sua especialidade. Eles não entenderiam a razão que levaria o colega a não estar atualizado sobre o conhecimento científico que seu trabalho requer; em contrapartida, talvez (é apenas uma hipótese) o escândalo fosse menor se o colega confessasse que nunca lera nada sobre "didática da especialidade", ou sobre como ensinar o conteúdo que está sob sua responsabilidade.

Isso quer dizer que o lugar onde se deposita nossa identidade é no conhecimento sobre a especialidade (o que nos identifica com os outros colegas da especialidade, sejam ou não sejam professores) e não no conhecimento sobre a docência (o que nos identificaria com os outros colegas da universidade, sejam ou não sejam de nossa especialidade).

Um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema de educação) tem sido justamente o de ter uma *identidade profissional indefinida*. Sua preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele. Com esses precedentes, é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência.

No entanto, quando se apresenta o exercício da docência como uma atividade profissional, estamos considerando, no mesmo nível, a sua prática (que tem seus conhecimentos e suas condições específicas) e o domínio científico da própria especialidade. Como atividade especializada, a docência tem seu âmbito determinado de conhecimentos. Ela requer uma preparação específica para seu exercício. Como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções.

Essa idéia opõe-se à idéia dos que mantêm uma visão não-profissional da docência. A afirmativa bastante usual e difundida de que "ensinar se aprende ensinando" reflete essa visão não-profissional, ou seja, não é preciso preparar-se para ser docente, pois essa é uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas experiência e "vocação".

Hoje é evidente que, ao menos nos discursos oficiais, a docência implica desafios e exigências: são necessários conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, ou, no mínimo, é necessária a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

A recuperação, ainda incerta, da natureza profissional da atividade docente exigiu, como condição prévia, separá-la das outras dimensões que caracterizam e completam a identidade da ocupação de professor universitário; isto é, separar a atividade docente da atividade de pesquisa e de administração que também caminham juntas ao papel de professores. Ser docente ou ser um bom docente é diferente (porque requer diferentes conhecimentos e habilidades) de ser um bom pesquisador ou um bom administrador.

No entanto, ainda são muitos os que defendem idéias opostas: para ser bom professor universitário, o importante é ser bom pesquisador. Ser bom pesquisador é, de fato, importante (ao menos no contexto espanhol, no qual essas competências estão vinculadas à ocupação de professor); porém, não substitui, nem se iguala (seja em objetivos, habilidades, mentalidade, atuações específicas, seja em conhecimentos necessários) ao fato de ser professor. É claro que o fato de ter um alto nível de excelência como pesquisador não garante que a prática docente seja igualmente um sucesso (Task Force Resource Allocation, 1994). É mais clara ainda a divergência entre tarefas administrativas e tarefas docentes.

Logo, o primeiro ponto de referência para a análise do papel docente na universidade se assenta na afirmação da profissionalização desse papel

e das condições que, assim como em qualquer outro ramo profissional, a docência exige: conhecimentos e competências próprios, preparação específica, requisitos de ingresso, plano de carreira profissional, etc.

A docência como atividade profissional

Ainda que, na visão de alguns, o papel do professor universitário continue sendo o mesmo, não há dúvida de que estamos diante de uma expressiva transformação, seja das características formais da dedicação dos professores (com uma presença ampla de professores associados e em tempo parcial), seja das exigências que são impostas a eles. Usamos "docência" para nos referir ao trabalho dos professores, mas somos conscientes de que eles desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência. As funções formativas convencionais (ter um bom conhecimento sobre sua matéria e saber explicá-la) foram se tornando mais complexas com o passar do tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (massificação dos estudantes, divisão dos conteúdos, incorporação das novas tecnologias, associação do trabalho em sala de aula com o acompanhamento da aprendizagem em empresas, surgimento dos intercâmbios e outros programas interinstitucionais, etc.).

Muitas vezes, atribuíram-se aos professores universitários três funções: o ensino (ou docência), a pesquisa e a administração (nos diversos setores institucionais: dos departamentos e faculdades às diversas comissões e à direção da universidade). Atualmente, novas funções agregam-se a estas, as quais ampliam e tornam cada vez mais complexo seu exercício profissional: o que alguns chamaram *business* (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.) e as *relações institucionais* (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional).

Entre elas, vou analisar a docência, que, teoricamente, deveria ser a mais importante, porque nela se concentra a tarefa formativa da universidade. No entanto, como já fora dito, a docência deixou de ser prioridade das instituições e dos próprios professores.

Entre nossos colegas norte-americanos, ocorre esta espécie de anedota. Parodiando aquela frase oportuna "estuda ou trabalha?", a qual era tão útil

para "quebrar o gelo" nas fases iniciais de um novo namoro, quando você se encontrava com um colega, podia empregar uma expressão similar: "ensina ou pesquisa?". Agora, pelo visto, a pretensa dicotomia já não funciona, porque a resposta mais freqüente é 'Oh, não! Agora eu sou um administrador!'.

Qualquer um pode entender que a pesquisa constitui um processo bastante complicado e que exige conhecimentos e competências variados em que é necessário se formar. O mesmo acontece com a administração: até então, ela tinha sido mantida como um espaço de dedicação não totalmente profissional (ao menos no que se refere aos docentes, pois em outros âmbitos dependentes dos funcionários da administração e serviços atribuídos à universidade isso acontecia), mas já são muitas as vezes que estão reclamando uma profissionalização das tarefas de administração (incluindo o recente informe Bricall, 2000).

Como consequência das mudanças ocorridas no cenário universitário, a docência sofreu também importantes transformações. A tradicional missão do docente como *transmissor* de conhecimentos ficou relegada a segundo plano, dando espaço ao seu papel como *facilitador* da aprendizagem de seus alunos. O acesso ao conhecimento pode ser feito, hoje em dia, através dos mais diversos caminhos (livros, documentos de vários tipos, materiais em suporte informático, internet, etc.). Por outro lado, a facilidade de acesso não supõe auxílio em relação à decodificação, à assimilação e ao aproveitamento dessa informação, nem garante a vinculação desse material com a prática profissional. É justamente nessa função da "aprendizagem" (a mais genuinamente "formativa") que os professores universitários devem centrar sua ação.

Por isso, frente aos defensores da idéia de que ensinar é uma arte que se aprende com a prática (visão não-profissional do ensino, ou seja, não é preciso se preparar para isso), apresentarei aqui uma visão mais completa e complexa do ensino como atividade que requer conhecimentos específicos, formação *ad hoc* e reciclagem permanente visando à atualização tanto com os novos conteúdos como com as novas metodologias didáticas aplicáveis a esse âmbito. Isso não significa dizer que a prática não seja necessária ou que não aprendamos com ela. Em todas as profissões, a prática constitui uma fonte de conhecimento; porém, é insuficiente.

Brown e Atkins (1994) dizem que a visão profissional do ensino parte de duas questões prévias: chegar a um ensino efetivo é uma tarefa complexa e um grande desafio social, com altas exigências intelectuais; ensinar efetivamente consiste em uma série de habilidades básicas que podem ser adquiridas, melhoradas e ampliadas por meio de um processo consistente de formação.

Ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc.

Conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente. A capacidade intelectual do docente e a forma como abordará os conteúdos são muito distintas de como o especialista o faz. Esta é uma maneira de se aproximar dos conteúdos ou das atividades profissionais pensando em estratégias para fazer com que os alunos aprendam. Nisso estão as especiais *exigências intelectuais* mencionadas por Brown e Atkins. Além de conhecer os conteúdos, os docentes devem ser capazes de:

- analisar e resolver problemas;
- analisar um tópico até detalhá-lo e torná-lo compreensível;
- observar qual é a melhor maneira de se aproximar dos conteúdos e de abordá-los nas circunstâncias atuais (para isso, os professores devem ter diversas alternativas de aproximação);
- selecionar as estratégias metodológicas adequadas e os recursos que maior impacto possam ter como facilitadores da aprendizagem;
- organizar as idéias, a informação e as tarefas para os estudantes.

Essas exigências intelectuais ultrapassam o mero domínio dos conteúdos científicos da especialidade. Além disso, o ensino é uma atividade interativa realizada com determinados sujeitos, os estudantes, cujas características e cuja disposição são muito variadas. Isso nos leva a um novo âmbito de competências que o docente deve ter:

- saber identificar o que o aluno já sabe (e o que não sabe e necessitaria saber);
- saber estabelecer uma boa comunicação com seus alunos (individual e coletivamente): dar explicações claras, manter uma relação cordial com eles;
- saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes com que se tenha de trabalhar (jovens do ensino médio, estudantes adultos, etc.); ser capaz de estimulá-los a aprender, a pensar e a trabalhar em grupo; transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico, pela atualização, etc.

Nestes aspectos, são alicerçadas a profissionalidade da docência, sua especialidade e a ampla lista de exigências intelectuais e habilidades práticas que seu exercício implica. Somos profissionais não apenas porque sabemos o que fazer (o que nos diferencia dos incompetentes) ou porque recebemos um salário (o que nos diferencia dos amadores ou voluntários), mas porque:

- o trabalho por nós desenvolvido exige que sejam postos em prática vários conhecimentos e várias competências que necessitam de uma preparação específica;
- esta é uma atividade de grande relevância social;
- a docência mantém determinadas competências e uma estrutura comuns aos seus aspectos formadores, apesar de ser desempenhada em diferentes contextos e em relação a diferentes indivíduos e de envolver diferentes conteúdos e diferentes propósitos formativos.

Esta enumeração pode ser encerrada com as competências fundamentais (na verdade, integram as que vimos até agora), as quais costumam ser atribuídas ao professor universitário competente (Moses, 1985):¹

- alto nível de conhecimento em sua disciplina;
- habilidades comunicativas (conexão entre os conteúdos, clareza na exposição oral ou escrita deles, materiais bem elaborados, etc.);
- envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes: buscar meios de facilitá-la, estimular o interesse deles, oferecer-lhes possibilidades de uma formação exitosa, motivá-los para trabalhar arduamente, etc.;
- interesse e preocupação com cada um dos estudantes: ser acessível, ter atitude positiva, reforçar positivamente os alunos, entre outros.

Esta é a idéia da profissionalização assumida neste livro. Não estou certo de que convencerei os que defendem a tese "ensinar se aprende ensinando", traduzida por "os conhecimentos específicos são desnecessários, exceto aqueles que têm origem no mínimo domínio da disciplina". Espero que sejam encontrados dados e idéias suficientes para submeter tal convicção a um questionamento.

Nesse sentido, gostaria de apresentar uma analogia, mesmo que sabidamente o exemplo padeça de muitos pontos fracos, como diziam os romanos: *omne exemplum claudicat* ("todo exemplo coxeia").

Imaginemos uma magnífica cozinha, com grandes conhecimentos (o saber teórico sobre os alimentos e o saber prático de cozinha) na arte culinária, encarregada de atender às creches de uma cidade: talvez, para ela, a natureza de seu trabalho seja alterada de maneira substancial, pois já não se trata apenas de lidar com os alimentos da maneira que cada um deles exige, mas de "prepará-los para servir de refeição a certas crianças". Na verdade, ela não deixa de ser cozinha, mas é certo que apenas o seu conhecimento culinário será insuficiente para atender adequadamente às condições de tal atividade. Se é responsável, o que supomos que seja, precisará completar sua formação com elementos relativos às características e às necessidades de seus novos clientes. Além disso, deverá estar ciente sobre os possíveis problemas oriundos de alguns produtos ou de algumas formas de cozimento, sobre o tipo de dieta adequada para cada idade, sobre as preferências de certas crianças, etc. Isto é, não se trata de preparar refeições para que cada um seleccione o que quer comer, mas de adequar o trabalho às condições que o novo contexto e que os novos clientes lhe apresentam.

Algo similar a isso acontece, na minha opinião, com os docentes. Nossos alimentos são os conteúdos específicos da disciplina. Supõe-se (mesmo que retomemos a seguir esse ponto) que nos movemos com facilidade sobre este terreno: temos domínio de nossa disciplina e fomos selecionados para ensiná-la justamente por isso. O problema de "reprofissionalização" começa no momento em que nos dizem que temos de ensiná-los a sujeitos com determinadas características e com determinados propósitos. Então, surge uma segunda variável de nossa profissão: os indivíduos a quem teremos de fazer aprender os conteúdos de nossa disciplina. Nesse contexto, não está em jogo apenas o fato de "preparar uma refeição" de acordo com o gosto de alguns, enquanto os que "dela" não gostam são ignorados. Nosso compromisso é fazer (ou, ao menos, tentar) com que nossos alunos aprendam o que desejamos ensinar-lhes. Portanto, é preciso que tenhamos noção (ou seja, que nos informemos e nos formemos) de quais são suas características, do que sabem e do que não sabem, do que são capazes de aprender e dos meios para isso, dos conteúdos que são úteis ao propósito a ser alcançado e dos mecanismos que podemos utilizar visando tornar possível uma aprendizagem efetiva ou aos quais podemos recorrer para comprovar se a aprendizagem ocorreu ou não adequadamente.

Sendo assim, não é suficiente dominar os conteúdos nem ser um reconhecido pesquisador na área. A profissionalização docente refere-se aos alunos e ao modo como podemos agir para que aprendam, de fato, o que pretendemos ensinar-lhes.

Função formativa dos professores

Em um capítulo anterior, analisamos com detalhes o sentido e as funções formativas da universidade e concluímos que sua missão institucional está inevitavelmente ligada ao mundo da formação e do conhecimento. Por isso, em ambos os casos estão ocorrendo mudanças muito significativas, as quais levam à reorientação da estrutura universitária. Abordarei essa questão a partir da atividade docente. Às vezes, é mais fácil desenvolver um conceito abstrato ou um conceito vinculado a um grupo ou a uma instituição do que aquele cujo enfoque é o compromisso profissional assumido a título individual.

De forma semelhante ao que acontece em outros níveis do sistema educacional, a função formativa do professor universitário é indefinida, o que faz com que seja difícil avaliar seu desempenho. A pergunta-chave é: o que, de fato, se espera de um professor da universidade?

A auréola de cientistas iluminados, de especialistas na área, a qual, com frequência, está sob a figura dos professores da universidade é pouco para enfrentar as funções antes citadas.

Uma lacuna tradicional em sua bagagem profissional foi justamente a dimensão formativa. Muitas vezes, sua identidade é moldada, e os professores vêem a si mesmos mais como pesquisadores (no campo científico) ou como profissionais (no campo aplicado: médico, advogado, economista, etc.) do que como professor de fato e, menos ainda, do que como formador.

No início do curso do CAP² perguntei aos participantes (em torno de 60 estudantes recém-formados em diferentes cursos de licenciatura, tanto de ciências como de letras) quais professores, entre os que tiveram em seus anos de estudos, valorizavam mais e quais haviam sido mais significativos para eles.

Curiosamente, uma ampla maioria valorizava mais seus professores do ensino médio; os quais, segundo eles, demonstravam maior domínio de conteúdos e que, por esse motivo, os influenciaram muito mais do que os professores universitários.

É difícil saber como se avalia essa circunstância (abandonando, é claro, a frustração que, como professores de universidade, sentimos). Isso quer dizer que é cada vez mais importante resgatar e estar atento ao encargo fundamental que todos nós, professores de universidade, temos.

A questão, nesse caso, é clara e enfatiza o que apontamos anteriormente. A profissionalização docente não só transcende os encargos disciplina-

res por implicar competências relativas à sua conversão e aplicação como conteúdos de aprendizagem, como também transcende a condição relativa ao processo cujo propósito é a formação. Por outro lado, a "formação" como objetivo a ser atingido na universidade comporta conteúdos e conotações muito diferentes dos existentes até então. As demandas e expectativas dos indivíduos e da sociedade modificaram-se de forma substancial. Cada vez mais, conquista espaço a formação que se distancia de conteúdos identificados e especializados: o que se quer é uma formação mais polivalente, flexível e centrada na capacidade de adaptação a situações diversas e na solução de problemas. Cada vez mais, busca-se um tipo de formação que permita um desenvolvimento global da pessoa, potencializando sua maturidade e sua capacidade de compromisso social e ético.

Insistimos que essa dimensão "educativa" da atividade profissional docente não combina com um mero *know-how* científico por parte dos professores universitários. É preciso não apenas que sejam bons cientistas ou bons administradores, mas também bons formadores. Além de seus conhecimentos, devem ter condições de estimular o desenvolvimento e a maturidade de seus estudantes, de fazê-los pessoas mais cultas e, por sua vez, mais completas sob o ponto de vista pessoal e social.

Essa dimensão formadora resulta de dois caminhos de atuação: um diretamente voltado para a formação em seu sentido individual, e outro, indireto, voltado para a formação por meio dos conteúdos selecionados e, principalmente, da abordagem e das metodologias empregadas.

A ação direta sobre a formação contém elementos vinculados à relação interpessoal que nós, professores, mantemos com os alunos e ao tipo de informações que trocamos. Estes são os processos de influência que exercemos sobre atitudes, valores, visão do mundo e de profissão dos nossos alunos. Essa influência realmente acontece? Somos formadores ou apenas professores qualificados? Constituímos esse ponto de referência para o qual nossos alunos olham e com o qual aprendem a pensar, a viver, a examinar os temas profissionais e os problemas da atualidade? O que os estudantes universitários esperam de nós?

A massificação reduziu e empobreceu as formas de contato entre professores e alunos, assim como o fizeram as novas tecnologias da informação e da comunicação. Em ambos os casos, ampliou-se a distância entre professor e aluno. Os estudantes podem se abastecer de informação em diferentes meios, os quais tornam prescindível sua relação com o professor (e anulam a capacidade de influência dele através dessa relação).

Curiosamente, tal relação é muito mais estreita e, por isso, mais rica e influente nos processos de formação de pesquisadores. Nesse contexto, ter

se formado com este ou com aquele pesquisador costuma deixar marcas profundas em termos de conhecimento e em termos pessoais: paixão pelo conhecimento, pelo rigor; a perseverança e a capacidade de resistência à frustração, etc.

Em contrapartida, é possível ter experiências menos ricas e ter recebido influências negativas, mas talvez essa seja uma das características da formação no âmbito universitário: os estudantes já estão em um nível de maturidade que lhes permite separar o bom do mau, ou seja, aquilo em que seus formadores resultam imitáveis e aquilo em que o exemplo deles deve ser tomado como expressão de algo inaceitável.

Em todo caso, temos de reconhecer que essa dimensão formativa não é, em absoluto, uma questão simples sob a perspectiva dos próprios professores e da forma como concebem seu papel na formação; não o é sob a perspectiva das condições em que desenvolvem seu trabalho; não o é, sobretudo, sob a expectativa dos próprios alunos. Em alguns casos, os alunos estão em plena fase de afirmação juvenil, e tudo o que o professor sugere, na concepção deles, não tem importância ou é antiquado, e, em outros, os estudantes são adultos cujos critérios e posicionamentos já estão coesos.

Por tudo isso, talvez a influência formativa mais clara e pertinente ocorra de forma indireta, por meio do trabalho sobre os conteúdos. O tipo de conteúdos que são selecionados, a forma de abordá-los, a metodologia empregada, as exigências geradas para a aprovação, entre outros constituem elementos que revelam, quando são empregados, uma grande capacidade de impacto formativo sobre os estudantes. Na verdade, essa influência não é sempre uniforme, nem todos os conteúdos servem a esse propósito.

Algumas universidades incorporam conteúdos da área humana aos cursos de ciências exatas com vistas a fortalecer uma visão mais ampla dos problemas atuais. Em outros casos, foram unificados os conteúdos vinculados à ética e à deontologia profissional. Também foram incluídos, em alguns casos, atividades de imersão social: os estudantes devem realizá-las a fim de conhecer ou resolver alguns problemas sociais que dizem respeito ao âmbito profissional para o qual se preparam. Enfim, pretende-se que não se centrem exclusivamente nos conteúdos científicos e em uma visão fria e instrumental da profissão, mas que garantam uma série de critérios profissionais e de convicções pessoais pertinentes.

Vinculados à forma de abordar os conteúdos, estão vários propósitos formativos de alto valor: visão interdisciplinar dos problemas; necessidade de formação contínua; sensibilidade em relação às pessoas envolvidas e aos efeitos das intervenções profissionais; importância de não se limitar a uma só perspectiva ou fonte, mas buscar sempre diversificá-las; necessidade de man-

ter uma certa mentalidade cética e inquisitiva sobre tudo; importância da pesquisa e da documentação, etc. Sob o ponto de vista da metodologia de trabalho, poderíamos encontrar igualmente muitas outras aprendizagens formativas: trabalho em grupo e colaboração, abordagem em profundidade dos temas, combinação entre teoria e prática, uso das novas tecnologias, planejamento e avaliação do próprio trabalho, etc. Sejam quais forem os conteúdos de nossas disciplinas, eles sempre constituem um recurso importante no fortalecimento, na formação e na maturidade individual de nossos estudantes.

DILEMAS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

O papel dos professores universitários implica, como vimos, perfis distintos e está sujeito a exigências nem sempre gratificantes. Por isso, esse aspecto é suscetível de análise tendo em vista os dilemas que enfrentamos como profissionais.

Valho-me, com frequência, do conceito de dilema como instrumento para abordar situações, às vezes, complexas, às vezes, dicotômicas (por exemplo, a dissintonia entre docência ou pesquisa), às vezes tangenciais em relação a um ideal (por exemplo, a tendência ao individualismo frente ao trabalho cooperativo e coordenado). A característica principal dos dilemas é que nenhuma de suas posições extremas é convincente. Os pólos da questão são posições legítimas, mas, na medida em que negam o outro pólo, são insuficientes ou inapropriadas. A solução para os dilemas costuma estar na busca de um equilíbrio. Somado a isso, atribui-se um predomínio de um dos pólos em função das circunstâncias ou do sentido da intervenção. Todavia, em ambos os casos, o importante é que isso se reverte em uma tomada consciente de decisões, adotada ao se levar em conta os outros elementos da situação que lhe dão sentido.

• Individualismo/Coordenação

Os professores universitários têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de essa ser uma das características principais da universidade, ou seja, algo com que temos de contar, ao menos inicialmente, para qualquer tipo de projeção de crescimento.

Maassen e Potman (1990, p.393-410) definiram universidade como uma *burocracia profissional*, a qual é constituída por especialistas que trabalham de maneira isolada, em uma espécie de célula fechada e autônoma. Isso torna difícil ou, visto de outra perspectiva, desnecessária a coordenação.

Tanto a estrutura organizativa como a *cultura* institucional das universidades, tal como abordamos no capítulo anterior, tendem a legitimar, através de sucessivas subdivisões e instâncias internas, esse enfraquecimento e isolamento dos recursos humanos. Em contraposição a isso, essa mesma condição de trabalho independente equipa cada uma dessas instâncias com maior nível de autonomia frente às tarefas. Ocorre, dessa maneira, uma forte disseminação das estruturas de poder e um claro predomínio da ação individual sobre a coletiva.

Mintzberg (1983) apontou alguns dos problemas que surgem a partir dessa situação de isolamento e autonomia profissional:

- *Coordenação*: "As burocracias profissionais não são entidades integradas, mas grupos de indivíduos que se unem para utilizar conjuntamente recursos e serviços comuns; à exceção disso, preferem que as deixem sozinhas" (p. 207).
- *Discrepância* (cada um age conforme seus desejos): O problema da discrepância torna possível que os profissionais ignorem as necessidades reais de seus clientes e, inclusive, possibilita que muitos cheguem a ignorar as necessidades da organização... Eles são leais à profissão, não ao lugar onde têm de exercê-la" (p. 208).
- *Inovação*: Toda inovação que pretenda romper a estrutura das células existentes terá grandes dificuldades para se firmar. Dessa maneira, qualquer nova proposta se vê forçada a se integrar nas velhas células já estabelecidas.

Estas três notas de Mintzberg definem resumidamente a situação dos professores e fazem parte da experiência vivida por todos. Os professores vivem tão intensamente a autonomia ideológica, científica, didática, que se torna inexpressivo qualquer processo que tenda a romper esse *status quo*. Nossa atuação como sujeitos únicos gera um marco profissional muito delicado, no qual a coordenação e a conexão interna dos currículos não são tarefas fáceis.

Nós, professores da universidade, somos profissionais de alto nível e assim nos vemos. A cultura institucional das universidades caracteriza-se por um forte predomínio do indivíduo, o que acaba influenciando na ordenação dos *direitos* (os direitos individuais e/ou coletivos acabam prevalecendo quase sempre sobre as necessidades que as atividades requerem) e

nos meios de *intervenção* (a tendência é trabalhar sozinho sob a proteção da iniciativa pessoal e da liberdade científica).

É muito complicado, nesse contexto, implementar projetos formativos com estilo global e com coerência e continuidade interna aceitáveis.

Um efeito importante dessa falta de coordenação é o acúmulo de repetições que são observadas nas diferentes disciplinas de um curso. Em contrapartida, é pouco provável que, por qualquer razão, se alguma parte de uma disciplina ficar sem ser dada, ela será recuperada por outro professor.

Torna-se difícil, enfim, qualquer tipo de inovação que vise superar os limites da ação individual ou a deixar em segundo plano os interesses individuais ou coletivos.³ O informe Bricall cita essa hipertrofia do individualismo docente como um dos obstáculos que impedem o crescimento da qualidade do ensino universitário. O informe Bricall traz como argumento a seguinte citação de outro informe do Ministério Federal alemão de Educação e Tecnologia:

Existe a impressão generalizada de que as instituições de educação superior poderiam e deveriam ser mais eficazes caso a liberdade acadêmica não supusesse que os professores mal respondem por suas atividades e que unicamente podem ser corrigidos os abusos de privilégios e de direitos.

Talvez por isso se tenha tão pouca consideração pelos enfoques e argumentos pedagógicos (cujo sentido é, precisamente, realizar reflexões em grupo, reforçar os componentes formativos oriundos da continuidade curricular e da coerência entre objetivos e programas).⁴

Sendo assim, um dos aspectos a se levar em consideração, em um ambiente tão individualista como o universitário, é que qualquer tentativa de priorizar as estruturas organizacionais (mudanças nos programas, variações na organização de tempo e espaço para buscar uma maior funcionalidade, introdução de programas de supervisão e controle, reforço das estruturas de coordenação, etc.) pode ser lida como uma agressão ao atual equilíbrio da situação (tendência à inércia) ou aos interesses de indivíduos ou grupos. Nesse contexto, os diversos grupos de pressão constituídos (por exemplo, em áreas de conhecimento, faculdades, grupos de professores de disciplinas específicas) reforçam, através de diferentes mecanismos, a tendência geral ao *status quo*, à inércia das células funcionais existentes na universidade, à idéia de que qualquer mudança tem de ser enfrentada com o mínimo custo no que se refere à estrutura de ocupações e rotinas preexistentes (disciplinas dadas, dedicação, posições de poder, etc.).

• Pesquisa/Docência

A dialética pesquisa/docência e sua diferente incidência no progresso pessoal e profissional dos docentes universitários supõe um forte obstáculo para o desenvolvimento de um ensino universitário de qualidade (exceto às inovações relacionadas com processos e recursos vinculados ao desenvolvimento científico).

Como anotava Bireaud (1990, p.14):

Os fundamentos deste modelo (de universidade) podem se situar na prevalência da pesquisa sobre o ensino. Desde fins do século XIX, a universidade (européia), na qual é fácil achar fortes ressonâncias germânicas, prefere pertencer ao sistema científico a pertencer ao sistema educativo.

Não são poucas as vozes que se tem levantado na Espanha, nos últimos anos, apontando o perigo de "subsidiar" o ensino universitário em relação à pesquisa, efeito provocado pelas condições impostas pela própria carreira dos professores. Parece lógico que eles atendam de maneira preferencial aquilo que pode ser revertido em proveito próprio.

É fundamental que os professores de universidade pesquisem, mas isso não é funcional para o projeto de formação, no qual participam como formadores, deixando a docência à margem (esse tempo perdido entre sessões de trabalho no laboratório).

A idéia, não tão correta assim, por mais difundida que seja, de que o investimento (em tempo, recursos, esforço pessoal, etc.) em pesquisa acaba se revertendo na qualificação da docência é sedutora, mas não corresponde ao que ocorre habitualmente. Nós, professores, costumamos viver o esforço e a dedicação à pesquisa como algo distinto e, às vezes, oposto às exigências da docência. Elas são duas forças que se dirigem a caminhos opostos, com o risco de acabar em esgotamento ou em mal-atendimento tanto à docência como à pesquisa.

Pode-se ser bom professor (ao menos, nas etapas iniciais dos cursos) sem ter uma dedicação quase exclusiva à pesquisa. Em alguns cursos, até pode ser interessante que os docentes mantenham um contato mais intenso com a prática profissional do que com a pesquisa em sentido estrito. Gibbs (2001, p.7-14) demonstrou como a maior parte dos professores de educação superior no Reino Unido, segundo os dados de um recente programa de avaliação, não é de pesquisadores ativos.

Além disso, pode produzir efeitos negativos o fato de que professores limitem seu ensino às questões que estão pesquisando (já que, por puro

imperativo metodológico, tais questões constituirão somente um segmento reduzido e muito especializado do campo disciplinar como um todo).

Reuchlin (1989, p.89) descrevia a situação francesa em relação a esse aspecto com considerações muito similares:

Os critérios de avaliação referem-se quase que exclusivamente à atividade dos professores como pesquisadores (concretamente, o número de artigos que tenham sido publicados em inglês). A melhor estratégia para fazer uma carreira profissional rápida na universidade consiste, de maneira paradoxal, em esquecer-se dos alunos o mais que se possa e dedicar-se, de corpo e alma, às pesquisas que poderão ser publicadas.

O problema atual das propostas inovadoras relativas à qualificação da docência universitária é que elas são pouco rentáveis para os professores. Como já foi mencionado, isso é o que Vandenberghe (1986, p.17-26) denomina *ética da praticidade*. Sua tese é a de que um dos fatores necessários para que as inovações estimulem o envolvimento dos professores (e, mais ainda, trata-se de um contexto institucional que reforça tanto a "excelência individual") são *as recompensas que receberão em troca, tanto em termos de melhor remuneração, de reconhecimento do valor pessoal, de entusiasmo por parte dos estudantes, como em termos de ganhos em potencial de aprendizagem* (p. 19).

• Generalistas/Especialistas

A tendência geral da universidade nos últimos anos (ao menos na Espanha) esteve claramente direcionada para a especialização dos estudos e dos perfis profissionais. Isso é coerente com a propensão à atuação individual e autônoma dos professores. Como são praticamente inexistentes as conexões horizontais e a interação entre as distintas áreas disciplinares, cada professor restringe suas atividades dentro do marco profissional e de especialização do que lhe é próprio, resolvendo à sua maneira o compromisso formativo que lhe foi atribuído. De modo geral, qualquer tentativa de ruptura dessa tendência irá se confrontar com fortes resistências e contará com um prognóstico incerto.

Parte dessa tendência para a especialização é dada pela progressiva compartimentalização dos conteúdos disciplinares. O progresso exponencial das ciências nesses últimos anos fez com que fossem aparecendo novas áreas de pesquisa e conhecimentos. A pretensão de fazer uma

abordagem detalhada dos diversos âmbitos científicos leva os currículos a se saturarem e os professores a passarem facilmente das dimensões genéricas do conhecimento em seu campo para os conteúdos mais especializados e atuais.

Nesse sentido, a situação está começando a variar, embora só em seus aspectos mais formais. Com muito esforço e com muitos conflitos, títulos mais polivalentes estão sendo implementados (nos quais se unificam estudos antes separados: econômicos e filológicos; direção de empresas e direito; psicologia e pedagogia, etc.); porém, a estrutura interna, a coerência desses títulos como projetos de formação profissional com uma forte conexão interna continua sendo inexistente. Muitas vezes, eles são reduzidos a meras justaposições de partes que continuam sem se integrar.

Ademais, a nova orientação profissionalizante que o ensino universitário adotou reforçou a passagem para a especialização. Quanto mais se pretende introduzir no início da formação conhecimentos ou atividades vinculados a âmbitos específicos e especializados da profissão, mais as disciplinas universitárias adquirem um caráter setorial e aplicado.

Alguns cursos chegaram ao limite dessa consideração compartimentada da formação. Em vez de buscar as origens comuns que unificam a atividade profissional (em termos de conhecimentos e competências básicas que os profissionais da área devem possuir, seja qual for o âmbito em que desenvolvem seu trabalho), buscou-se diversificar cada um dos possíveis espaços onde a profissão pode ser exercida, transformando cada um em uma unidade curricular. Dessa maneira, as disciplinas multiplicam-se (o que obriga a reduzi-las em tempo, porque, caso contrário, não cabem todas no currículo) e, normalmente, tendem a ser muito repetitivas quanto a seus conteúdos. Obviamente, isso exige um maior nível de especialização dos professores que as lecionam.

Somado a isso, deve ser apontado, entre as causas dessa tendência à especialização, o sistema de seleção dos professores. Quanto mais a seleção se pautar em função dos méritos de pesquisa (tarefa que necessariamente há de se desenvolver sobre aspectos muito específicos, com recursos sofisticados), mais a especialização fará parte das qualidades dos docentes.

De qualquer forma, a questão apresenta-se como um dilema. O perigo não está apenas na excessiva especialização, mas também na generalização indiferenciada. O importante é buscar esse equilíbrio na qualificação dos professores: deve-se atingir um nível suficiente de especialização para estar em condições de realizar pesquisas significativas em seu ramo e de aproximar seus alunos das áreas de aplicação especializada da profissão; deve-se ter, igualmente, o conhecimento geral necessário para saber auxiliar seus

alunos a construir algumas bases firmes de conhecimento geral e a se colocar ao nível de suas demandas sem se desesperar.

• Ensino/Aprendizagem

O que nos faz ser bons professores, ensinar bem ou formar bons alunos? Estamos novamente diante de uma das preocupações centrais dos professores. Até onde chega nosso trabalho? Até onde chega nossa responsabilidade como docentes e onde começa a responsabilidade dos estudantes? Como conseguimos equilibrar o eixo disciplinar (explicar bem os conteúdos) com o eixo pessoal (ajudar nossos alunos para que aprendam o que ensinamos)?

Poucos professores universitários assumem seu compromisso profissional como docentes de fazer (propiciar, facilitar, acompanhar) com que os alunos aprendam. Eles não desejam assumir essa responsabilidade, nem se sentem preparados para fazê-lo. Como resultado disso, esse dilema concentra sua energia no pólo do ensino, ou seja, assume-se que ser bom professor é saber ensinar bem: dominar os conteúdos e saber explicá-los claramente. Se os alunos aprendem ou não, depende de muitas outras variáveis (motivação, capacidade, tempo dedicado ao estudo, estratégias de aprendizagem) que ficam fora do controle dos docentes.

Esta é uma perspectiva incompleta da função desempenhada pelos docentes em qualquer uma das etapas da formação (incluindo a etapa universitária, embora, nesse caso, os alunos já sejam adultos e a responsabilidade da aprendizagem dependa principalmente deles). Ensinar não é só mostrar, explicar, argumentar, etc. os conteúdos. Quando falamos sobre ensino, aludimos também ao processo de aprendizagem: ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares.

Teve um relativo sucesso a comparação de ensinar com vender. Assim como nada é vendido se alguém não fizer uma compra, caberia perguntar se nós, professores, realmente ensinamos se nossos alunos não aprendem.

Esse duplo sentido do ensinar está muito bem expresso na piada: "O professor não só nos explicou o aparelho digestivo, como conseguiu que aprendêssemos algo sobre ele". Ensinar significa, nesse caso, "fazer aprender". Dessa maneira, aprender transforma-se em um verbo cujo sujeito é também o docente. Nós, professores, não explicamos em abstrato; nosso compromisso

não é só com os conteúdos (selecioná-los, apresentá-los, explicá-los, avaliá-los), mas também com os estudantes que têm de aprendê-los.

De acordo com a imprensa italiana, alguns dos parlamentares daquele país propunham ajustar o salário dos docentes à sua efetividade: os que tivessem menos alunos aprovados ganhariam mais, enquanto aqueles com mais alunos aprovados ganhariam menos, porque se supunha que não faziam direito o seu trabalho de ensiná-los. Essa medida não chegou a ser implantada, nem é provável que, se tivesse sido, fosse eficaz (talvez, no ano seguinte à sua implementação, não haveria nenhum aluno reprovado nas aulas italianas).

Outra forma mais completa e equilibrada de desempenhar a docência (na qual se integrem tanto ensino como aprendizagem) é sintetizada por Ramsden (1992, p.89) quando descreve as características do professor universitário competente que resumem as características que eles próprios atribuem ao ensino de qualidade. Segundo os professores participantes das pesquisas supervisionadas por Ramsden, o bom ensino universitário (e os bons professores) caracteriza-se por:

- desejo de compartilhar com os estudantes seu amor pelos conteúdos da disciplina;
- habilidade para fazer com que o material que deve ser ensinado seja estimulante e interessante;
- facilidade de contato com os estudantes e busca de seu nível de compreensão;
- capacidade para explicar o material de uma maneira clara;
- compromisso de deixar absolutamente claro o que se aprendeu, em que nível e por quê;
- demonstração de interesse e respeito pelos estudantes;
- responsabilidade de estimular a autonomia dos estudantes;
- capacidade de improvisar e de se adaptar às novas demandas;
- uso de métodos de ensino e tarefas acadêmicas que exijam dos estudantes o envolvimento ativo na aprendizagem, assumindo responsabilidades e trabalhando cooperativamente;
- uso de métodos de avaliação comparativos;

- visão centrada nos conceitos-chave dos temas e nos erros conceituais dos estudantes antes da tentativa de dominar, a todo custo, todos os temas do programa;

- oferta de um *feedback* da máxima qualidade aos estudantes sobre seus trabalhos;
- desejo dos estudantes (e de outras fontes) de aprender como funciona o ensino e o que se poderia fazer para melhorá-lo.

Em todo caso, estamos, de certo modo, diante de um importante dilema quanto ao modo como o professorado universitário concebe a função que tem de desenvolver e a forma mais adequada de fazê-lo. Tender em excesso para o eixo dos conteúdos (modelo acadêmico) pode nos levar a não atender às autênticas necessidades de nossos alunos e a não lhes proporcionar o apoio suficiente para que atinjam uma aprendizagem efetiva. Partir para o extremo oposto da atenção (modelo *pastoral*) pode nos levar a um certo paternalismo condutivista que se ajusta mal à necessidade de que os alunos universitários assumam sua própria responsabilidade no processo de aprendizagem. A questão é saber aplicar, com bom senso, aquela velha máxima pedagógica de “não oferecer menos apoio que o necessário nem mais que o suficiente”.

NOVOS PARÂMETROS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Ainda que tenhamos de transitar nos terrenos pantanosos do “deve ser”, é importante destacar aqui alguns dos eixos ou parâmetros sobre os quais se pede aos docentes universitários que reconstruam sua identidade profissional. A figura do professor universitário como pessoa dedicada à especulação, ao cultivo do saber pelo saber à margem de sua projeção instrumental, à pesquisa sobre questões de interesse mais científico ou doutrinário do que prático, à manutenção de longas conversas ou trocas com seus alunos sobre temáticas diversas, entre outros acabou sucumbindo à pressão e às pressões dos dias de hoje.

Dessa maneira, os novos parâmetros da profissionalização docente situam-se entre posições modernistas (caracterizadas por certos valores como a colaboração, a reflexão, o senso de pertencer à instituição) e outras mais

pós-modernistas e liberais (sensibilidade, criatividade, orientação para o mercado de trabalho, desenvolvimento pessoal, etc.).

Embora seja por meio de referências muito sucintas, serão ressaltados alguns desses eixos de uma *profissionalidade renovada* na docência universitária:

Reflexão sobre a própria prática

Desde a publicação dos trabalhos de Schön (1983, 1987), a idéia de um profissional reflexivo transformou-se em um dos postulados básicos da nova profissionalização. Trata-se de romper com o preconceito pernicioso de que a "prática" gera conhecimento. Não é a prática que aprimora a competência, mas a prática planejada, que vai crescendo à medida que vai documentando seu desenvolvimento e sua efetividade.

Por outro lado, ainda há âmbitos do exercício profissional que marcam seu nível de qualidade com base na "quantidade de prática" de quem o exerce (o piloto pelas horas de voo, o cirurgião pelas cirurgias realizadas, os escritores pelo número de romances, etc.). A prática pode reforçar o hábito, mas se não for analisada, se não for submetida a comparações e se não for modificada poderemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros.

De qualquer forma, refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos; na verdade, é documentar a própria atuação, avaliá-la (ou auto-avaliá-la) e implementar os processos de ajuste que sejam convenientes.

Trabalho em equipe e cooperação

Frente ao individualismo, mesmo que com raras possibilidades de superar a inércia em que se apóia, está a necessidade do exercício profissional mais coeso e institucional.

Não existe possibilidade nenhuma de se implementar um *projeto formativo* relevante em um modelo tão dividido como é o atual ou em um marco de uma *cultura institucional* tão marcadamente individualista. Desenvolver um projeto implica algum eixo comum que potencialize a continuidade e a integração das atuações isoladas de cada agente formativo.

O trabalho em equipe pressupõe que se transite de "professor de uma turma ou de um grupo (ou de vários, conforme a carga horária que nos corresponda)" a "professor da instituição". Nossa identidade profissional não se constrói em torno do grupo a que atendemos ou da disciplina que lecionamos, mas em torno do projeto formativo de que fazemos parte.

Trata-se, então, de uma mudança fundamental na "cultura profissional" dos professores. Já vimos como, nas burocracias profissionais, a vinculação entre especialistas e a instituição a que pertencem constitui um dos pontos fracos do sistema. A identidade profissional dos docentes costuma dar ênfase ao "individual" e estar associada à disciplina que lecionamos ou à etapa a que atendemos: ser bom profissional significa, muitas vezes, ter um grande domínio de conteúdo e saber explicá-lo aos alunos.

Por isso, quando temos de sair de nossas turmas para criar um projeto conjunto (um plano de estudos de um curso), sentimo-nos perdidos, e cada um segue falando sobre o que é seu: sua matéria, seus horários, seus conteúdos, etc. Falta-nos a capacidade de dar esse salto qualitativo da visão individual para nos sentirmos membro de um grupo de formadores e de uma instituição que desenvolva um plano de formação. De alguma maneira, deveríamos ser capazes de ter "todo o plano" em mente e saber qual é o papel que nossa disciplina e que nós mesmos desempenhamos.

Essas novas demandas geram novas necessidades formativas do professorado universitário, muitas delas vinculadas à própria essência do que é criar um currículo que expresse um "projeto formativo integrado e original" para a faculdade, universidade, etc.: por exemplo, como elaborar, preencher com conteúdos e pôr em ação um plano de estudos que supete a mera soma de disciplinas; como estabelecer estruturas de coordenação capazes de dotar de coerência o trabalho coletivo; com que tipo de competências gerais e de especialidade se trabalhará; em que momento do curso isso deveria ser introduzido e assim por diante. Essas questões, mais uma vez, pouco se relacionam ao domínio da própria disciplina ou aos projetos de pesquisa de que a própria pessoa esteja participando.

Orientação para o mercado de trabalho

Uma das contradições subjacentes à identidade profissional dos professores universitários é que se busca nela uma formação orientada para o emprego, mas eles são selecionados em função de competências em pesquisa. O perfil atual dos professores seria mais adequado se os seus estudantes tivessem de receber uma formação orientada para a pesquisa ou para o desenvolvimento de uma carreira acadêmica.

Alguns especialistas perguntam-se, com bom senso, se é possível pedir esse tipo de formação a professores cujo único conhecimento do mercado de trabalho é o que tem sobre sua ocupação na instituição universitária. Como assinala Galinon-Meléneq (1996, p.15):

Um professor que jamais saiu do sistema de educação não pode ter incorporado o tipo de comportamento que se costuma encontrar em outras organizações profissionais e, não o tendo incorporado, não pode transmiti-lo com credibilidade e eficácia.

A capacidade de associar uma visão acadêmica sobre a atividade profissional com uma visão mais saturada sobre a vida profissional real surge, então, como uma necessidade crescente na identidade profissional dos docentes. Nem sempre é fácil que a mesma pessoa tenha ambas as dimensões (por exemplo, os professores de medicina, que combinam a docência e o trabalho profissional). No entanto, com maior frequência, o problema foi enfrentado ao se combinar perfis diversos na atividade docente: professores com maior experiência acadêmica junto a outros com maior experiência de exercício da profissão. O sistema espanhol introduziu, com essa finalidade, a figura dos professores associados (profissionais de reconhecido prestígio que unem seu trabalho profissional com a docência por horas na universidade). Muitas outras iniciativas de alternância foram implementadas em diversas universidades, oferecendo a seus professores a possibilidade de cumprir parte de seu horário de trabalho colaborando em empresas ou instituições do setor (às vezes, aquelas empresas ou instituições vinculadas à universidade para o desenvolvimento dos estágios práticos de seus estudantes). Contudo, principalmente em determinados setores docentes, continua faltando essa integração clara entre exercício da profissão e da docência.

Ensino planejado a partir da aprendizagem e da didática

Outra mudança necessária na configuração da identidade profissional dos docentes universitários é a passagem de simples "especialista da disciplina" para "didata da disciplina". Tanto a legislação, com as orientações para o aprimoramento da docência, como a literatura internacional insistem durante os últimos anos no mesmo ponto: *o elo entre ensinar e aprender*; ou seja, a transferência do ponto de apoio da atividade docente (apresentar a informação, explicá-la, propor atividades, avaliar) para a aprendizagem (organizar o processo para que os estudantes possam ter acesso ao novo conhecimento proposto, desenvolver orientações e recursos que os ajudem, acompanhar seu processo de aprendizagem).

Este não é um passo fácil de ser dado. A "didática de..." tem uma identidade científica própria e distinta da que tem a disciplina em si mesma. Além disso, sem uma preparação adequada, é difícil poder se livrar da lógica e das condições próprias de cada uma (a disciplina tal como a definem e

como a trabalham os especialistas) para adaptá-la em função das outras lógicas e condições com as quais entra em contato no processo docente (a lógica do aluno, do propósito formativo, as condições do contexto e dos recursos disponíveis, etc.).

Recuperação da dimensão ética de nossa profissão

Há poucas possibilidades de aperfeiçoar a docência universitária se não for planejada uma forte recuperação do compromisso ético que implica o trabalho docente. Muitas das deficiências que ocorrem no exercício da função de professor universitário não são ocasionadas por falta de conhecimento dos professores ou por insuficiente formação técnica, mas por consequência de um descaso no compromisso e na responsabilidade de seus protagonistas.

A ética ou a deontologia têm um perfil nebuloso e indefinível; são como caleidoscópios, esses canudos cheios de cristais que adquirem diferentes modulações de cor e som conforme o movimento que seja feito com eles ou com a posição a partir da qual ele está sendo observado: caleidoscópio múltiplo e mutante. Por isso, é difícil levar os conteúdos para o terreno ético: cada um pode fazer a leitura que lhe seja mais conveniente.

Um segundo inconveniente em relação a esse ponto se refere à transferência da ética para o campo particular. Pode-se dizer que, no que tange à ética do cotidiano, é preferível que questões passem despercebidas, redirecionando-as para a esfera privada, de maneira que cada um construa e articule sua ética pessoal conforme suas preferências e conforme os critérios que lhe sejam mais convenientes. É como se fosse impossível, ou talvez inútil, tentar definir uma base comum e pública de referências éticas que marcassem os limites do institucionalmente aceitável no âmbito da docência universitária.

Não há dúvida de que, sobre a docência, se projeta também, com um nível de exigência cada vez mais enfatizado, a ética individual de professores. Quanto mais poder ou capacidade de influência tem uma pessoa sobre outras, mais importante sua atuação torna-se a fim de que seja vista como sujeita a compromissos éticos. Por isso, as profissões com mais *status* desenvolveram seus próprios códigos deontológicos. A profissão docente também precisa de seu próprio código ético, mas poucas vezes falamos sobre ele.

Os códigos existentes atualmente se referem sobretudo a professores dos outros níveis do ensino. Jover (1998) faz uma revisão dos códigos deontológicos existentes na profissão docente:

- Na Espanha, o Conselho Escolar da Catalunha e o Conselho Geral de Colégios Oficiais de Doutores e Licenciados em Filosofia e Letras e Ciências estabeleceram códigos deontológicos.

- O primeiro código data de 1896 e foi promulgado pela Georgia Education Association. Posteriormente, foram surgindo outras formulações por parte de diferentes entidades estatais e federais nos Estados Unidos. Em 1924, a National Education Association estabeleceu um comitê de ética profissional que formulou um código que foi adotado em 1929.

- Em 1966, a American Association of University estabelecia sua declaração de ética profissional (compromisso já sugerido meio século antes por John Dewey).

- Esses códigos afetaram, principalmente, diferentes setores da ação educacional: a administração educativa; a orientação e o tratamento psicopedagógico dos alunos (aspectos como a privacidade, segredo profissional, dever de prevenção, proteção diante de outras pessoas, etc.) e a ação educativa no terreno social (pedagogia social, trabalho social, etc.) foram objetos de vários códigos; a pesquisa pedagógica (aspectos como objetividade, comunicabilidade, transgressão, etc.). Outros aspectos envolvidos são: consentimento informado dos pesquisadores, privacidade dos dados ou condições do seu uso, etc. O código mais conhecido é o da American Education Association (AERA) que propôs um código de normas éticas em 1992.

Em todo caso, os códigos existentes costumam centrar suas considerações em uma série de aspectos comuns: deveres em relação aos estudantes, à profissão, aos outros professores, à instituição onde se trabalha, à sociedade. Na realidade, os códigos partem e englobam as condições básicas exigíveis a qualquer tipo de atividade social: o compromisso com os valores humanos fundamentais como a *honestidade*, a *integridade*, o *respeito aos outros*, etc. Acrescentam-se a esses aspectos gerais outros, também básicos, mais relacionados ao trabalho de qualquer profissional que lide com pessoas e que implique o uso de poder ou de posições privilegiadas: *imparcialidade*, *uso adequado de informação privilegiada*, etc. Finalmente, relaciona-se ainda a questões específicas do exercício profissional diante das quais os profissionais docentes devem assumir o compromisso de desempenhar suas atividades com os recursos disponíveis (ou seja, a formação e a atualização para poder responder integralmente as demandas apresentadas a eles).

Em todos esses pontos, o compromisso ético é essa peculiar pressão do "dever" e do "compromisso institucional" que deveria nos levar a realizar o melhor possível as atividades que, como profissionais, nos cabe desempenhar.

O Conselho Geral do Ensino da Escócia promulgou em 1998 um código de ética profissional para os docentes que resume muito bem algumas das condições básicas para o exercício profissional. Três linhas fundamentais definem, para esse conselho, o bom profissional do ensino: *preocupação com os outros; competência nas tarefas próprias da atividade que desempenha e compromisso pessoal com a transformação que desenvolve.*

Além disso, a Harvard Business School (Piper, Gentile, Daloz, 1993) incorporou o tema da ética não apenas no marco de compromissos que os docentes dessa prestigiosa instituição universitária assumem, como também no plano de estudos que seus estudantes vão cursar. *Como das decisões de vocês podem derivar importantes conseqüências para as pessoas que se sintam afetadas por elas, o decano diz a seus estudantes, é necessário que recebam uma forte formação ética, e é nosso compromisso oferecê-la a vocês.* Nesse caso, a ética não reflete somente o compromisso institucional dos docentes universitários: ela se converteu também em conteúdo explícito da formação.

Enfim, a ética não pode ficar à margem do desenvolvimento profissional dos docentes e do aprimoramento da qualidade de suas atividades. No final, nosso crescimento e o do nosso trabalho não dependerão somente do aprimoramento das técnicas e dos recursos que utilizamos, mas, sobretudo, do reforço do compromisso profissional que sejam capazes de assumir.

DIMENSÃO PESSOAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

"Os professores ensinam tanto pelo que sabem como pelo que são." Essa antiga sentença pedagógica recebeu pouca atenção no contexto universitário. Poderia ser dito que a dimensão pessoal dos professores desaparece ou torna-se invisível no exercício profissional. O que a pessoa é, sente ou vive, as expectativas com que desenvolve seu trabalho são fatores desconsiderados como variáveis que possam afetar a qualidade do ensino. Parece claro que não é assim e que boa parte de nossa capacidade de influência nos estudantes tem origem no que somos como pessoas, na nossa forma de nos apresentarmos, nas nossas modalidades de relação com eles.

Gostaria de abordar dois aspectos de especial relevância neste campo. Em primeiro lugar, a *satisfação pessoal e profissional* e, em segundo, a *carreira docente*. Ambos estão estreitamente relacionados entre si e com outros aspectos pertencentes à esfera profissional; o que parece lógico, pois a atividade profissional tem um sentido unitário e global.

Satisfação pessoal e profissional

No final do século passado, os estudos sobre as organizações coincidiram ao ressaltar a importância do fator pessoal. O especial vínculo dos indivíduos com a instituição, com seu trabalho, com a direção ou com os outros colegas mostrou-se como uma importante dimensão da efetividade da organização, tendo sido dada uma atenção especial à satisfação pessoal.

Por isso, quero me referir aqui ao modo como o crescimento da satisfação dos professores torna possível a otimização institucional das universidades e o aprimoramento da qualidade dos processos formativos que nelas ocorrem. Sendo a universidade uma organização educativa com forte predomínio do lado individual, é preciso promover os aspectos da satisfação pessoal, caso se pretenda que tudo funcione bem.

Durante muito tempo, costumou-se argumentar que, para a universidade ser mais dinâmica, é preciso que se invista mais dinheiro, que os professores sejam melhor remunerados, que tenham uma carga horária menor, que tenham menos alunos, que esteja à disposição deles melhores recursos, etc. Com base em tais argumentos (que costumam ser aceitos rapidamente como corretos) está a idéia de que quanto menos causas de insatisfação existam no ensino, maior será a satisfação dos professores. Isso quer dizer que há uma tendência a dar por certo que a relação satisfação-insatisfação é bipolar e dialética, de maneira que, quando um pólo aumenta, o outro diminui - ou o oposto disso.

Levando para a prática profissional, isso significaria que, para que os professores estejam satisfeitos e tenham um bom desempenho (pólo da satisfação), é preciso melhorar suas condições de trabalho (quer dizer, reduzir o pólo da insatisfação). Moral da história: menor insatisfação (porque se tem menos motivos para estar insatisfeito) é igual a maior satisfação e motivação para o trabalho.

No entanto, em 1966, Herzber (apud Ghilardi, p.22) havia advertido que, de acordo com suas pesquisas, a diminuição das causas de insatisfação não melhorava o nível de satisfação nem, portanto, a qualidade do trabalho profissional, de modo que muitas das medidas que habitualmente se destinavam a melhorar a satisfação e o moral dos professores (redução do número de alunos por classe, redução de carga horária, melhor remuneração, melhora no ambiente de trabalho, melhora dos recursos, etc.) conseguiram diminuir a insatisfação, mas não produziam efeitos positivos na satisfação (e, além disso, não provocavam mudanças qualitativas significativas nos processos de ensino).

Parece que, ao contrário disso, se relacionam com a melhora da satisfação no trabalho aquelas intervenções destinadas a provocar mudanças não

tanto nos aspectos organizativos (que apenas diminuiriam a insatisfação), mas também nos modos de relação sujeito-trabalho. Ou seja, a melhora da satisfação virá pela melhora nas relações que os sujeitos mantêm com seu trabalho. Os itens a seguir são geralmente citados como atividades adequadas para a satisfação:

- aumentar as cotas de responsabilidade nos processos e de autonomia pessoal na tomada de decisões;
- facilitar o domínio de novas habilidades relacionadas ao trabalho a ser desenvolvido;
- ter expectativa de crescimento pessoal em nível profissional;
- ter maior reconhecimento do próprio trabalho;
- ter sucesso;
- reforçar uma visão profissional do trabalho a ser realizado.

Os diferentes níveis institucionais de tomada de decisões na universidade deveriam atender mais a esse tipo de aspectos relacionados ao professor como pessoa e às suas necessidades de reconhecimento, de expectativas de promoção, de envolvimento em responsabilidades, de formação, etc., o que condicionará bastante seu moral profissional, sua capacidade de trabalho e, com o passar do tempo, sua própria efetividade como membro da coletividade.

Isso ajudaria, além disso, a neutralizar os efeitos da desmotivação e o *burn out* que a docência costuma gerar com o passar do tempo ou com a progressiva complexidade que as situações de ensino-aprendizagem adquirem. Apesar de sua aparente simplicidade, a atividade docente constitui um foco constante de desgaste pessoal e, às vezes, de frustração.

A repercussão da síndrome de *estafa* é negativa para a própria instituição, porque diminui a energia e o entusiasmo, o interesse pelo trabalho e por seus resultados; cria-se uma percepção de que os colegas e os estudantes são fonte de frustração irremediável e, por fim, cai-se na rotina e no tédio, com a redução das metas de trabalho, da abordagem de responsabilidades, dos níveis de idealismo e altruísmo, o que dá espaço a atitudes egoístas que levam a um confronto defensivo (Informe Bricall, p. 183).

Pollard (1992) perguntava-se, referindo-se aos professores do ensino fundamental, quais eram seus focos de satisfação (denominou-os "inter-

ses fundamentais”), que aspectos de seu trabalho eram os que lhes produziam satisfação e quais eram os que lhes causavam desgosto. Sua pesquisa revelava que os professores (no caso do ensino fundamental) se sentiam bastante satisfeitos com seu contato com os alunos e, em troca, o que os chateava mais eram as tarefas burocráticas e administrativas.

O que poderíamos dizer em relação aos “interesses fundamentais” dos docentes universitários? O que lhes causa especial prazer e satisfação e o que lhes provoca desconforto e tédio? Não estou certo de que, em nosso caso, fosse apontado, como na pesquisa de Pollard, que “os alunos” (estar com eles, ensiná-los, ver como aprendem e se desenvolvem) constituem um interesse fundamental. Possivelmente extrairíamos mais satisfação pessoal quando lemos, escrevemos ou estamos submersos com as atividades de uma pesquisa.

O dramático é que, às vezes (ou para alguns docentes), esse trabalho com os alunos não apenas não funciona como um *interesse fundamental*, como também faz parte das atividades que causam tédio e estresse, que dispersam do trabalho de pesquisa ou produção científica, que constituem um foco de tensões; somado a isso, é monótono repetir sempre as mesmas coisas, é frustrante não conseguir motivar, etc.

Evans e Abbot (1998) fizeram uma pesquisa, a qual é muito interessante não apenas pelos resultados obtidos (as percepções que os professores e os alunos têm sobre o ensino), como também pelos próprios postulados que compartilham. Sua idéia é que as universidades devem buscar sistemas de qualificação não através de simples considerações de custo-benefício, mas através de considerações que levem em conta o *tempo* dos professores e os fatores que podem ter influência em sua *satisfação*. Ademais, as perspectivas dos estudantes devem ser consideradas. A base conceitual desse trabalho está na afirmação de que a satisfação das necessidades individuais é um fator determinante em suas percepções e atitudes, incluindo o próprio exercício profissional.

Nesse sentido, parte-se da idéia de que as estratégias organizacionais que nós, docentes, aplicamos ao ensino são planejadas e selecionadas com o objetivo de satisfazer tanto as necessidades pessoais como as necessidades referentes ao desenvolvimento efetivo do trabalho a nós atribuído, as quais, por sua vez, refletem valores e podem diferir de uma pessoa para outra. Contudo, há, como componentes comuns, percepções acerca de diversos aspectos, como as necessidades dos alunos, as exigências dos cursos, das faculdades e dos departamentos, as ambições profissionais, a ambigüidade e o conflito de papéis.

A idéia que fazemos de cada um desses pontos e a forma como o vivenciamos orientam a maneira que cada um de nós se posiciona profissionalmente. É difícil supor que um professor modifique seus padrões de atuação

apenas porque uma exigência formal lhe foi imposta ou porque as decisões coletivas tenham adotado certos critérios de “cumprimento obrigatório”. À medida que as decisões de trabalho facilitam ou dificultam a possibilidade de que os docentes (também os estudantes, pelas mesmas razões) possam realmente satisfazer suas próprias necessidades pessoais, incluindo a de fazer o trabalho da maneira que considerem mais adequada, isso se transforma em um elemento-chave para o aprimoramento.

Enfim, parece claro que, em um contexto tão peculiar como é o universitário, o ensino de qualidade é aquele que é capaz de dar uma resposta efetiva seja às necessidades dos docentes, seja às dos estudantes.

Carreira docente

Outro aspecto que afeta de maneira significativa a dimensão pessoal dos professores é o itinerário pessoal e profissional que os docentes seguem, condicionado pelas possibilidades de formação e promoção que são oferecidas a eles. Dessa maneira, a carreira docente apresenta-se sob duas perspectivas distintas: os estágios formais, nos quais está estruturado o processo para atingir o *status* profissional (*carreira acadêmica*) e as fases ou os momentos pessoais pelos quais um docente costuma passar até alcançar sua plenitude *profissional* (*carreira profissional*). A primeira perspectiva tem, normalmente, conseqüências relativas ao reconhecimento institucional e ao salário; enquanto a segunda perspectiva refere-se à auto-estima e à identidade profissional. De qualquer forma, ambas são importantes para entender como os professores universitários vivenciam a sua atividade profissional, os problemas que têm de enfrentar e o tipo de apoio de que precisam ou que podem proporcionar aos outros.

A *carreira acadêmica ou docente* e os estágios profissionais, pelos quais se passa desde que se começa a trabalhar na universidade, são um fator importante tanto do ponto de vista psicológico como profissional. Somen-te quem possui expectativas elevadas de crescimento e melhora profissional está em condições de se esforçar para alcançá-las.

Com a denominação de *carreira acadêmica*, é indicado o itinerário individual de progressiva capacitação e aquisição de competências – combinação de conhecimentos, habilidades e aptidões – que se estende do nível básico que segue à titulação universitária até a máxima qualificação científica acadêmica.

(...) Um modelo de *carreira acadêmica* tem de estabelecer quais são as expectativas iniciais de formação e quais são as exigências mínimas para a promoção. (Informe Bricall, p. 178-179)

Por isso, a questão da carreira acadêmica traduz-se em dois aspectos: a existência desses estágios ou dessas fases de progresso com seus correspondentes incentivos em forma de reconhecimento, de ascensão profissional, de remuneração, etc. e a passagem de um estágio para outro vinculada claramente ao esforço pessoal e aos méritos profissionais.

Em primeiro lugar, é necessário que a carreira acadêmica não seja linear, mas que haja sucessivas progressões ou melhoras. As diversas e sucessivas categorias profissionais costumam desempenhar esse papel: nós, professores, passamos por distintos estágios profissionais à medida que vamos reunindo os requisitos exigidos. Por outro lado, o fato de a aplicação real dessa possibilidade depender mais de fatores econômicos ou de estratégias institucionais que dos méritos individuais faz com que a capacidade de impacto motivacional da carreira docente seja reduzida.

Às vezes, é possível, inclusive, chegar-se a dinâmicas patológicas de progresso profissional: uma dependência política excessiva da carreira (só há possibilidades de promoção quando há interesses de quem ocupa o posto ou para os que estão próximos a ele); um distanciamento dos critérios de promoção em relação aos eixos básicos da atividade docente (a tão comentada prevalência da pesquisa sobre a docência); uma notável divergência entre as universidades quanto aos critérios e às possibilidades de promoção oferecidas a seus professores, etc.

Em segundo lugar, é igualmente necessário que esse progresso esteja associado a méritos profissionais. Em alguns casos, o salto de uma categoria para a imediatamente superior está vinculada apenas a critérios burocráticos ou a simples critérios de antigüidade. Nesses casos, é pouco provável que a mudança de categoria tenha efeitos de estímulo e enriquecimento da auto-estima, uma vez que se valoriza o que exige esforço.

A carreira docente não só tem importância pelo que tange ao desenvolvimento pessoal e profissional de seus agentes, como também pelo que tange ao próprio funcionamento da instituição universitária. No fundo, isso costuma ser um bom reflexo de como o trabalho profissional é visto, quais dimensões de seu perfil são priorizadas e quais os méritos condicionam o progresso. Se fizéssemos essa leitura da carreira docente na Espanha (e em muitos outros países vizinhos), poderíamos concluir, entre outras coisas, o seguinte:

- A tese de doutorado foi se generalizando, nos últimos anos, como base de incorporação à carreira docente. Esse fato está sendo positivo tendo em vista que propicia uma maior maturidade dos profes-

res (a tese obriga-os a mergulhar profundamente em um tema científico e a se mover nele com rigor, levando em consideração as contribuições novas da literatura especializada). Esta é, então, uma espécie de noviciado em que os candidatos têm de demonstrar sua disposição a aceitar as regras do trabalho científico e os seus conhecimentos, suas habilidades e atitudes necessários para atingi-lo.

Em contrapartida a isso, ao se transformar em critério exclusivo, o doutorado marginalizou outras potencialidades mais vinculadas ao mundo profissional que seriam de muito interesse, ao menos em determinados cursos universitários mais diretamente profissionais. É difícil que um profissional com uma coesa bagagem profissional possa, hoje em dia, enfrentar um processo de seleção com jovens pós-graduados cujo maior mérito é ter se dedicado exclusivamente a fazer sua tese de doutorado.

- Os mecanismos básicos da promoção estão vinculados à produtividade científica dos professores. Parece claro que a carreira docente utiliza como critérios de mérito pessoal atividades de pesquisa ou de produção científica. A trajetória docente dos professores ou suas competências pessoais (conhecimentos, habilidades, atitudes) nesse âmbito não são levadas em consideração ou aparecem em segundo lugar.

- Tanto no ingresso como na promoção, a questão docente é o "ponto que falta", o "buraco negro" da carreira docente. Não existe informe internacional sobre docência universitária que não aluda a essa questão, mas avançou-se pouco na busca de soluções. Não somos só nós, professores, que somos avaliados por critérios de produtividade que deixam à margem a docência: o mesmo acontece com as próprias universidades, de modo geral, às quais também são aplicados critérios de produtividade relativos aos seus resultados (patentes, verbas por contratos e pesquisas, presença em foros científicos, etc.). A consideração da docência como critério de importância institucional, talvez porque avaliar sua qualidade é mais complexo, fica relegada a um nível secundário.

De qualquer forma, é claro que o atual sistema de seleção e promoção na carreira acadêmica pode garantir, ao menos até certo ponto, que os candidatos por ele beneficiados vão alcançando cotas progressivas de qualidade na vertente da pesquisa. Todavia, essa melhora progressiva no âmbito da docência não fica, em absoluto, ga-

rantida. Chegar a ser catedrático de universidade é pouco expressivo em relação à qualidade docente de quem alcança esse patamar máximo na carreira docente.

Sejam quais forem os degraus que constituam a carreira docente (e a menos que se desliguem a pesquisa da docência), é evidente que os candidatos devem demonstrar progresso tanto em um campo como em outro, ou buscar sistemas de cruzamento e complementação de ambos: trabalhos científicos (incluindo as teses de doutorado) sobre o ensino da própria disciplina, sobre problemas específicos de aprendizagem nessa área, etc.

A *carreira profissional* faz parte da construção da identidade profissional dos docentes desde o momento em que eles iniciam tal processo como monitores ou assistentes até alcançarem a maturidade profissional. Trata-se de um longo itinerário em que vão mesclando-se muitos componentes dos mais diversos tipos: das circunstâncias pessoais e familiares até as opor-tunidades acadêmicas; das normas institucionais aos critérios políticos e econômicos de cada momento; das condições sociais características do momento à forma como nos afeta o próprio jogo de influências e divisão de poder que ocorra em nosso meio.

Um dos problemas importantes da vida profissional dos docentes (de seu processo como docentes e não como pesquisadores) é justamente o fato de se desconsiderar a *dimensão diacrônica* do desenvolvimento profissional. Poderia se dizer que a instituição universitária (cópia fiel do modelo de formação aplicado na universidade) considera que se formar, melhorar como professor e aprender a ensinar são questões que dependem de cada professor. À exceção de alguns casos, não há um processo de acompanhamento e apoio aos professores que iniciam sua carreira docente. Eles iniciam sua carreira como substitutos na universidade, deparando-se com diversos grupos de alunos aos quais devem explicar (fazer aprender) um número indeterminado de conteúdo, como se isso fosse uma tarefa simples, na qual eles fossem reconhecidos especialistas.

Ao menos no contexto universitário espanhol, a carreira profissional é um processo sem um acompanhamento mais próximo, com todos os riscos que a desorientação, a frustração e o perigo de erros que vão consolidando-se com a prática implicam.

Certamente, por isso, é dada, faz alguns anos, muita importância ao tema das carreiras profissionais. Com diversos enfoques de análise, os especialistas em formação de professores têm identificado uma série de fases pelas quais nós, docentes, vamos passando em nosso desenvolvimento profissional. No quadro, estão reunidas algumas dessas contribuições.

Autores	Fases
Unruh e Turner (1970)	Período inicial (1-5 anos) Período de construção da segurança (6-15 anos) Período de maturidade (mais de 15 anos)
Katz (1972, p.50-54)	Sobrevivência (1-2 anos) Consolidação (3 anos) Renovação (4 anos) Maturidade (a partir de 5 anos)
Gregorc (1973, p.1-8)	Etapa de início Etapa de crescimento Etapa de maturidade Etapa de plenitude
Feinian e Floden (1981)	Sobrevivência Consolidação Renovação Maturidade
Burke et al.(1987)	Etapa de formação Etapa de iniciação Etapa de aprendizagem Etapa de expansão Etapa de frustração Etapa de recuperação e consolidação Etapa de desconexão Fim da carreira
Vonk (1989)	Etapa de práticas Primeiro ano de serviço Etapa de aprendizagens básicas Consolidação profissional Questionamento profissional Recuperação profissional Decadência profissional e pré-retaída
Huberman (1995, p.172-199)	Fase de início e adaptação Fase de experimentação e afirmação Fase de questionamento Fase de serenidade e distanciamento Fase de conservadorismo e lamentações Fase de desengajamento
Formosinho (2000)	Aprendizes Iniciados Iniciados Profissionais complexos Profissionais influentes

Os autores (Huberman, 1995, p.172-199) insistem na tese de que a construção profissional não é um processo linear que se vai passando de uma fase a outra de maneira consecutiva e fixa, muito menos é algo que possa ser definido em termos temporais, atribuindo uma determinada duração a cada fase. Embora alguns autores falem em "anos", eles mesmos têm consciência, e assim o expressam, de que isso se trata de uma consideração aproximativa que depende das circunstâncias específicas do ambiente em que se desenvolve o trabalho de cada um e do apoio que recebe.

Justamente pelo fato de os fatores externos exercerem grande influência sobre o desenvolvimento profissional, é necessário considerar cada uma das fases por que se passa. Cada uma delas apresenta uma exigência específica para o profissional. O crescimento profissional não é algo que depende de cada um, ou seja, é preciso acontecer uma confluência de condições favoráveis (entre elas, e com uma grande capacidade de influência, o apoio da instituição e dos colegas) para que esse crescimento pessoal e profissional resulte em algo enriquecedor e dele derive um exercício profissional da máxima qualidade.

Fessler (1995, p.162-171) propõe um modelo muito interessante para a análise do desenvolvimento profissional dos docentes. Partindo da sequência que ele, junto com Burke e outros pesquisadores tinham feito, afirma que a forma, o ritmo e as condições em que esse processo ocorre são influenciados por dois tipos de fatores contextuais: o pessoal e o organizacional ou institucional.

O *contexto pessoal* inclui aspectos como a *família* (com um impacto maior nas mulheres), os *momentos positivos* da própria experiência de vida (casamento, nascimento de filhos, eventos especiais, experiências religiosas ou humanas marcantes), as *crises* ou momentos negativos (doenças, morte de algum familiar, problemas econômicos, problemas matrimoniais), a *disposição pessoal* (prioridades que o indivíduo mesmo se impõe e empenho pessoal para conseguí-las), os *interesses pessoais* à margem do trabalho e os *ciclos de vida* pelos quais passa.

A carreira profissional não acontece à margem do que somos ou do processo pessoal que seguimos nos demais contextos de vida. Costumou-se dar especial importância à vida familiar. Os estudos feministas, muitas vezes, insistem que o período de expansão da família (nascimento dos filhos e fases sucessivas de cuidado e educação) coincide com os períodos mais importantes para o crescimento profissional (o que alguns autores assinalaram como de construção de competências, de consolidação profissional, etc.), e que, por essa causa, as mulheres, ao terem de se encarregar da parte

fundamental da atenção à família, sofrem uma considerável estagnação (quando não um claro retrocesso) em suas carreiras profissionais.

As outras condições pessoais são igualmente importantes, seja pelos fatores externos que nos condicionam, seja pela capacidade e pelo esforço pessoal para conduzir o processo. Como afirmou Huberman (1995, p.172-199), o progresso profissional não é algo que se produza "sobre nós". Não somos marionetes que se movimentam em função de um relógio social ou institucional predeterminado. Muito de nosso desenvolvimento profissional é conduzido por nós mesmos, isto é, "o sujeito observa a situação e planeja a sequência através da qual vai passar e pode, portanto, influenciar e inclusive determinar a natureza ou a sucessão das etapas de sua carreira" (p. 173).

O *ambiente organizacional* exerce também uma forte influência no desenvolvimento profissional dos professores universitários. Nesse segundo fator de influência, Fessler situa os seguintes elementos: a *legislação*, em tudo aquilo que afeta as condições que regulam o trabalho profissional e as condições para exercê-lo; o *estilo de direção e gestão* da instituição, o que condiciona a dinâmica de atuação e o estilo de trabalho, assim como o estilo das formas de estímulo e apoio oferecidos para o crescimento; a *confiança social* (ou a desconfiância, em sua versão negativa), a qual condicionará bastante a autonomia do professorado e a segurança no que faz; as *expectativas sociais* surgidas em relação à universidade e aos objetivos que deve cumprir, o que afetará o envolvimento da comunidade, o esforço de investimento em educação e a própria capacidade das instituições para apresentarem a si mesmas e ao seu pessoal desafios cada vez mais exigentes; as *organizações profissionais*, as quais constituem importantes elementos na definição da identidade profissional e dos padrões da qualidade no exercício profissional; os *sindicatos*, os quais constituem garantias das propostas salariais e de condições de trabalho que tornam possível o desenvolvimento profissional e uma melhor qualidade de vida.

Enfim, o exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma transferência direta de sabedoria divina. Não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade já esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência, ou, não estando, que ele mesmo tome decisões oportunas para estar.

Como assinalou Júlia Formosinho, desenvolvimento significa ir crescendo em racionalidade (saber o que se faz e por que se faz), em especialidade (saber por que umas coisas são mais apropriadas que outras em determinadas circunstâncias) e em eficácia. Nesse processo, estão envolvidos tanto os conhecimentos como os sentimentos (a vida pessoal em geral) e a experiência sobre a área.

A professora Gewerc (1998), ao estudar em sua tese de doutorado a vida profissional de uma amostra de catedráticos de universidade, pôde demonstrar como, para todos, tinha sido muito importante ter se encontrado, nos momentos iniciais, com uma espécie de mentor: um catedrático em cuja sombra (no duplo sentido do termo, isto é, seja contando com seu apoio e participando das atividades que ele ou ela desenvolvia, por um lado; seja beneficiando-se de sua capacidade de influência no outro) cresceram e consolidaram-se como profissionais.

Esse apoio institucional, o qual deveria ser generalizado, é o que não ocorre normalmente nas universidades. Por isso, as carreiras profissionais transformam-se em batalhas que cada pessoa tem de enfrentar com suas próprias forças através de processos de autoformação, convertendo-as em processos lentos e incertos. Em alguns casos, acabam se consolidando vícios profissionais, práticas deficientes e enfoques equivocados sobre o que significa exercer a docência na universidade, não por maldade individual, mas por falta de oportunidades para uma correta construção da profissionalização. Em outros casos, alguns docentes estagnam-se nas primeiras fases de seu crescimento profissional: incapazes, por si mesmos, de desenvolver as competências próprias do exercício docente, acabam se acomodando às poucas exigências das etapas iniciais do desenvolvimento profissional.

DIMENSÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Envolvidos como estávamos em considerações de nível mais elevado, poderia parecer um excesso de pragmatismo apresentar aqui aspectos relativos às condições de trabalho, horário, remuneração, etc. dos professores de universidade. Entretanto, na verdade, a questão profissional refere-se aos direitos e deveres dos professores como trabalhadores de uma instituição pública ou privada.

Pensar que os professores universitários, como acontecia antes com os professores de um modo em geral, formam um grupo vocacional para o qual conta mais o reconhecimento e prestígio social que a remuneração ou as condições de trabalho é, sob qualquer hipótese, uma ingenuidade. Ao contrário disso, os últimos anos presenciaram um leque permanente de reivindicações (em alguns casos, acompanhadas de greves e manifestações) de melhores salariais, melhoras nas condições de trabalho e políticas claras para estabilidade e promoção dos professores.

Ainda que considerássemos muitas questões vinculadas a essa dimensão profissional da docência (dos aspectos referentes à legislação trabalhista até outros referentes ao estatuto de funcionários que constituem a forma básica de contratação nas universidades públicas, os salários, etc.), três aspectos são de especial interesse nesse tópico, porque eles tratam de questões que exercem uma forte influência no desenvolvimento da docência: políticas de seleção e critérios aplicados; características diferenciais de diversos contratos e categorias de professores e as condições de funcionário público atribuídas à maior parte dos professores.

Em resumo – e reiterando às considerações que fez Davies (1998, p.307-316) –, podemos concluir que as universidades têm de enfrentar o novo cenário da formação para o exercício profissional alterando suas políticas de administração de pessoal. A mão-de-obra necessária para realisar essa nova orientação necessitará de novas competências profissionais, e os processos de ingresso e estabilidade no mercado de trabalho terão de se adequar às novas condições. Davies levanta os seguintes pontos (p. 314):

- Novo perfil profissional que incorpore às competências tradicionais (capacidade de pesquisa e de ensino) e outras novas, como alto domínio das tecnologias da informação e da internet, habilidades no desenvolvimento de trabalho em equipe e na direção de projetos, familiaridade com um amplo campo de métodos pedagógicos, habilidades de assessoramento.
- Capacidade de manter relações e trabalhar em um contexto de transnacionalidade. Por isso, são necessárias habilidades linguísticas e competências estruturais. Certamente, será necessário também uma ampliação das contratações internacionais.
- Essas habilidades deverão ser incluídas nos cursos de graduação (incluindo o doutorado) caso se queira que tais estudos preparem o aluno para um melhor exercício da profissão.
- Como é difícil que os sujeitos tenham todas essas qualidades no momento de sua contratação, é preciso incorporar programas de acompanhamento (formação de aprendizes) como uma condição para ser contratado, como um elemento que faz parte do período de experiência ou como um fator que afetará a possibilidade de obter vantagens no contrato.
- O desenvolvimento do pessoal, entendido como processo permanente na universidade, poderá ser reforçado ao se modificar a ênfase em seus objetivos, isto é, combinando as necessidades de formação da instituição com as necessidades e com os interesses pessoais de formação.

- A idéia de aprendizagem contínua é perfeitamente aplicável aos acadêmicos. Nesse sentido, é de especial importância poder contar com os instrumentos que facilitem a sua reflexão sobre a própria prática profissional, de forma que possa acontecer uma formação permanente mais vinculada ao mercado de trabalho.

Nós, professores, desenvolvemos nossa atividade profissional nesse contexto instável, e é justamente toda essa cadeia de mudanças (institucionais, científicas e profissionais) que exige a criação de políticas de formação e atualização dos professores. A convicção de que a formação dos professores constitui um compromisso certo para as universidades é, contudo, difícil de se operacionalizar. A criação de planos de formação e sua implantação têm enfrentado muitas situações dilemáticas, assunto que abordarei no próximo capítulo.

NOTAS

1. A resultados muito similares parecem ter chegado as últimas pesquisas realizadas na Universidade de Murcia (Ato, M. e outros) através de análises das avaliações dos professores feitas pelos estudantes.
2. Trata-se do curso que aqueles estudantes que, na Espanha, uma vez acabada a universidade, desejem se dedicar ao ensino no nível secundário. A formação desses professores, agora em processo de reforma, se baseia em um curso de alguns meses de duração sobre questões pedagógicas.
3. O recente processo de configuração dos novos planos de estudo é um belo exemplo dessa prevalência dos interesses pontuais de indivíduos ou grupos sobre a "visão de conjunto" e do desenvolvimento dos propósitos curriculares declarados.
4. Nem é necessário falar que não se trata de propor aqui uma reivindicação de tipo corporativo (deixando passar, como quem não quer nada, que os *pedagogos devem desempenhar um papel mais significativo na organização dos estudos universitários e na formação didática de seus professores*). Todos os argumentos apontados, de individualidade e predomínio de interesses individuais e de grupo, são igualmente aplicáveis às faculdades e professores de pedagogia.