



Docência na educação superior: tensões e possibilidades de gestão da profissionalização

Altair Alberto Fávero^{1*} e Gionara Tauchen²

¹Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Campus I, Bairro São José, 99001-970, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. ²Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: altairfaver@gmail.com

RESUMO. O presente estudo tem por objetivo problematizar e refletir sobre os pontos de tensão em que se encontra o docente universitário, entre pesquisador-docente e docente-pesquisador, analisando os dilemas da complexa situação da profissionalização da docência na educação superior. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de cunho hermenêutico e exploratório descritivo, e aponta como resultados parciais a necessidade de gestão das dimensões da docência como atividade de reprofissionalização continuada, envolvendo, entre outros aspectos, o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional dos docentes.

Palavras-chave: dimensões da docência, desenvolvimento profissional, gestão educacional.

Teaching in higher education: tensions and possibilities of professional management

ABSTRACT. Current analysis discusses and reflects on the tension points between the professor as researcher and the researcher as professor within the university professorship and also analyzes the dilemmas of the complex situation in the professionalization of teaching in higher education. Partial results of current qualitative, hermeneutic and exploratory research show the need for a continuous re-professionalization process involving the professors' professional, personal and institutional development.

Keywords: teaching dimensions, institutional development, educational management.

Introdução

A ideia de universidade, como instituição promotora do conhecimento, cumpre funções paradoxais: adaptar-se e integrar-se aos fundamentos da modernidade científica e fornecer o ensino profissional; democratizar, diversificar e expandir a oferta de educação superior e ampliar os níveis de qualidade e excelência; fortalecer a autonomia e liberdade científica, mas tendo na política científica do Estado o seu fomento. Para tanto, utiliza-se das atividades-meio, ensino, pesquisa e extensão para cumprir as finalidades que lhes são atribuídas:

[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico, [...] formar diplomados aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, [...] incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, [...] promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, [...] suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, [...] estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os

nacionais e regionais e [...] promover a extensão (BRASIL, 1996, p. 16).

Progressivamente incorporadas nos momentos de crise institucional, as atividades de ensino, pesquisa e extensão não implicaram mudanças nos fundamentos epistemológicos e paradigmáticos que perpassam a universidade. Pelo contrário, ao diversificar suas atividades, a universidade assegurou a manutenção do paradigma moderno que a fundamenta.

Embora as universidades brasileiras apresentem ênfases diferenciadas em suas concepções iniciais, decorrentes das várias influências, internas e externas, que lhes serviram de referência e de modelo, acabam tendo perfis homogeneizadores. O ensino constituiu-se como base da instituição encarregada de transmitir o conhecimento profissional e cultural socialmente válido. À medida que preservava sua hegemonia institucional, fundada no conhecimento, emergiam as demandas da sociedade industrial. A necessidade de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como os ideais de desenvolvimento e progresso calcados em projetos de educação nacional, balizou a inserção da pesquisa como mais uma atividade

universitária. A universidade amplia sua relação com a sociedade, mas não assegura a integração. Na expectativa de realizar essa função e fortalecer seu compromisso social, incluiu-se a atividade de extensão.

A Constituição Brasileira, ao expressar, no artigo 207 (BRASIL, 1988, p. 35), que as universidades “[...] obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão[...]”, expressa o que a sociedade considera importante e propõe um indicativo para a realização dessas atividades. Contudo, a fragmentação, a especialização e a separação que está no nascedouro dessas atividades, seja em concepção, seja mesmo nos modos como se realizam, denunciam um atrofamento da dimensão cultural da universidade (CHAUÍ, 2001; READINGS, 2002; SANTOS, 1996, 2010). Naturalizamos o ensino, a pesquisa e a extensão a ponto de secundarizar as discussões sobre os propósitos, as finalidades¹ e as limitações dessa tríade na construção da universidade brasileira, da mesma forma que as contingências, desafios e tensões que incidem sobre a profissão docente universitária em tempos de crise de hegemonia, de legitimidade e institucional (SANTOS, 1996).

A universidade contemporânea, bem como a docência, está se transformando, deixando de ser apenas um aparelho ideológico do Estado moderno (ALTHUSSER, 1998) para tornar-se uma corporação burocraticamente organizada a partir das políticas deste Estado. A noção de excelência, defendida por muitos administradores universitários, pelas mídias e pelos sistemas de educação, vem fomentando, nos últimos anos, os *rankings* das universidades. As instituições podem ser classificadas pela visibilidade, desempenho e pesquisas. Os critérios são relativos e diversos, revelando que a ‘excelência’ pode funcionar como critério de avaliação de qualquer coisa, pois ‘não tem nenhum conteúdo’ (READINGS, 2002).

Qualidade e excelência são moedas correntes de classificação que carregam pressupostos de padrões únicos, ‘a medida de’, de acordo com os quais as universidades e seus docentes passam a ser avaliados. Os desafios da presente conjuntura são difíceis e exigem a problematização, o diálogo e a edificação de outras formas de pensamento e linguagem por meio das quais se faça a defesa da universidade como locus da educação superior.

Acreditamos que os discursos dissonantes/divergentes sobre o tema são indicativos

¹Compreendemos por finalidade o conjunto de coisas, acontecimentos, ações e um fim. A exemplo do Art. 43, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9394/96, são finalidades da educação superior ‘estimular a criação cultural’, o ‘desenvolvimento do espírito científico’, o ‘pensamento reflexivo’, ‘formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento’, ‘estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente’, entre outros.

de que o assunto é problemático e requer nossa atenção, pois tais mudanças institucionais incidem na vida e no trabalho dos professores universitários, da mesma forma que dependem das mudanças/transformações de percepção e ação destes.

Nessa perspectiva, o presente texto tem por objetivo problematizar e refletir sobre os pontos de tensão e impasses da complexa situação em que se encontra a profissionalização do docente universitário para, posteriormente, construir possibilidades de gestão das dimensões da docência como atividade profissional.

Dilemas da profissão docente

Não há dúvidas de que o professor universitário encontra-se diante de expressivos conflitos e transformações. As funções formativas, desde o foco no ensino até os ideais humboldtianos² da pesquisa, revelam que a docência, como atividade profissional, tornou-se mais complexa com as transformações culturais e com o surgimento de novas condições e exigências de trabalho: massificação da escolarização, novas tecnologias, programas institucionais, entre outros. Estudos como os de Kourganoff (1990), Readings (2002) e Zabalza (2004) revelam que, atualmente, podem ser atribuídas, pelo menos, três funções aos docentes universitários – o ensino, a pesquisa e a administração, e incluímos a extensão –, gerando tensões quanto à compatibilidade de tais funções no contexto da profissionalização docente e da indissociabilidade universitária. Readings (2002, p. 52) considera que

[...] a profissionalização trabalha com a perda da referência do sujeito da experiência educacional, integrando ensino e pesquisa como aspectos da administração geral de um sistema fechado: o ensino é a administração dos estudantes pelos professores, pesquisa é a administração dos professores pelos seus pares e administração é o nome dado ao estrato de burocratas que administram o todo.

Nesses termos, o valor da pesquisa depende do reconhecimento dos pares; o valor do ensino, da avaliação e notas atribuídas pelos alunos; e o valor da administração do *ranking* da universidade ao lado das coirmãs. Mas onde está o sujeito da experiência educacional? Quais as especificidades da profissionalização docente no contexto universitário?

²Friedrich Von Humboldt (1767-1835), fundador da Universidade de Berlim, ao escrever o texto *Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim*, em 1810 e publicado pela primeira vez em 1899, faz referência ao Estado e à necessidade de que este respeite a ‘autonomia universitária e a liberdade científica’. Destaca a necessidade de cooperação entre os sujeitos escolares; a unidade de pesquisa e ensino; a relação autônoma entre Estado e Universidade; a infinita busca científica e a complementaridade entre os níveis de ensino como princípios fundamentais para a ideia de universidade (HUMBOLDT, 2004).

A que nos referimos quando falamos de gestão da profissionalização?

As questões propostas nos remetem a uma breve discussão sobre a identidade da docência universitária: Quem é o professor universitário? Como ocorre seu processo formativo? Qual é a sua identidade profissional? Como as atividades que desenvolve articulam-se ao seu processo de formação? A docência universitária é uma profissão ou é o local onde executamos um trabalho? Nas duas últimas décadas, diversos trabalhos e grupos de pesquisas têm se debruçado sobre a investigação desta problemática. Além da Anped, Anpae e Endipe (consagrados eventos nacionais em que a docência universitária se tornou objeto da constituição de importantes grupos de trabalho), diversos outros grupos têm produzido um conjunto de estudos sobre a temática, resultando em eventos e diversas publicações. A título de exemplo, podemos mencionar o RIES (Rede Sul-brasileira de Pesquisadores da Educação), que tem realizado, anualmente, o Seminário em Pedagogia Universitária e mantido, sistematicamente, publicações sobre as produções dos diversos pesquisadores envolvidos na rede, com o objetivo principal de “[...] mapear e consolidar a pedagogia universitária e suas interfaces” (ENGER; MOROSINI, 2007, p. 7).

Ao abordar as atividades docentes, no atual cenário do ensino universitário, Zabalza (2004, p. 107-109) considera problemática a tarefa de “[...] construir uma identidade profissional vinculada à docência”. Tal dificuldade é decorrente da visão não profissional da docência, que se revela em expressões como “[...] ensinar se aprende ensinando [...]”, ou de que “[...] ensinar é uma arte que se aprende com a prática [...]”, ou, ainda, de que é preciso ter “[...] vocação para ser docente [...]”. Não se trata de dizer que a prática e a experiência não são importantes ou necessárias. Em qualquer profissão, as experiências são altamente relevantes na constituição de habilidades e conhecimentos para o exercício profissional; entretanto, a experiência assistemática não é suficiente para a profissionalização docente.

Compreender a docência universitária como profissão implica dar-se conta de que o ensino é uma atividade complexa, que possui um caráter social e cuja efetivação mobiliza uma série de habilidades, conhecimentos e atitudes que podem ser desenvolvidas, aperfeiçoadas e ampliadas por meio de processos formativos. No entender de Zabalza (2004, p. 111), “[...] ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades”. Por isso, o professor, além de conhecer os conteúdos de

ensino, precisa ser capaz de analisar e resolver problemas; saber transformar o conhecimento científico em conhecimento ensinável; selecionar estratégias metodológicas adequadas, que facilitem a aprendizagem; organizar os saberes que possibilitem o acompanhamento dos estudantes; regular os processos de aprendizagem por meio da avaliação, entre outros saberes. São exigências intelectuais que ultrapassam o mero domínio de conteúdos conceituais ou o saber científico específico. O ensino é uma atividade interativa realizada com determinados sujeitos, o que significa dizer que a identidade do professor do ensino superior, conforme Franco e Gentil (2007, p. 46)

[...] se dá nas interligações, no entrecruzar de redes e nos espaços de interlocução nos quais a trajetória do indivíduo, o campo disciplinar formativo, as áreas de conhecimento, o trabalho profissional e as suas práticas e os laços institucionais têm papel basilar.

E falamos apenas do processo de ensino, que não é a única atividade desenvolvida pelo professor universitário, embora seja a principal. A título de exemplo, podemos dizer que a constituição da identidade docente necessita enfrentar o equilíbrio entre as seguintes dicotomias/dilemas (ZABALZA, 2004): individualismo/colaboração; pesquisa/docência; generalistas/especialistas; pesquisa/gestão; graduação/pós-graduação, entre outros.

Como podemos perceber, a identidade da docência universitária é extremamente controversa e também se encontra vinculada ao *status* socioprofissional. Em outras palavras, dependendo do contexto nos definimos pelo âmbito científico (químicos, engenheiros etc.), principalmente quando precisamos justificar nossa estreita compreensão sobre as concepções e opções político-pedagógicas que perpassam a docência. Por outro lado, se estamos num evento científico, somos apresentados não pela via da docência, mas pelas pesquisas e pelos temas de investigação. Se, no entanto, estamos dialogando com pessoas pouco escolarizadas, basta dizer que somos professores universitários para se instituir a relação de poder e de difusor de um *status* cultural (extensão). Logo, a questão da profissionalização precisa ser discutida como um problema de ‘reprofissionalização’, pois possuímos uma profissão anterior à profissão docente universitária.

Há um processo inicial de construção da identidade profissional, que passa por estudos sistemáticos da graduação, pela participação nas entidades de classe, pelas atividades profissionais em determinados setores, uma regulamentação profissional que configura, com o passar dos anos, uma identidade profissional caracterizada por saberes, fazeres e formas de

conviver. Contudo, esse processo de profissionalização inicial, em geral, não comporta a profissionalização para a docência na educação superior. Nem mesmo as licenciaturas que se voltam para a educação básica, contemplam estudos sobre este campo profissional.

Essas questões são ainda mais complexas quando tomamos para análise a compatibilidade das funções envolvidas no exercício da profissão docente. Kourganoff (1990), ao analisar a organização do sistema universitário francês, tece inúmeras críticas à ambiguidade das funções do docente-pesquisador e do pesquisador-docente, tais como a ligação anacrônica e ineficaz entre ensino e pesquisa, as atividades de pesquisa têm muito mais prestígio que as atividades de ensino, embora a função primeira do professor seja ensinar; o esmagamento do docente pelo 'assembledoísmo' (horas perdidas em reuniões de caráter administrativo que ignoram o essencial dos problemas científicos e pedagógicos); o ensino reduzido a mero 'ganha-pão' do pesquisador, pois o ensino oferece meios materiais para prosseguir os trabalhos de pesquisa; o primado da pesquisa na avaliação da carreira docente e a corrida às publicações. Inúmeros outros pontos são analisados nesta obra que parece falar do sistema universitário brasileiro, dada a similaridade dos problemas levantados.

Kourganoff (1990) problematiza também a fragmentação da investigação moderna, pela qual o pesquisador é cada vez mais um 'pesquisador dirigido'. Chauí (2001) também aborda a tendência das universidades de interiorizar e naturalizar as regras e os critérios de pesquisa fixados externamente. Muitas universidades utilizam, por exemplo, na seleção de projetos a editais de fomento internos a Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq como critério de avaliação/pontuação individual do docente. Nessa perspectiva, a lógica própria do trabalho intelectual, que também deveria caracterizar a autonomia universitária, é enquadrada em uma política científica mais ampla. Os critérios de avaliação das produções e a fixação de prazos, independentemente da especificidade das áreas de conhecimento, também são exemplos da reprodução dos aspectos autoritários dessa diretividade.

Silva (2005), ao escrever sobre 'a corrida pelo Lattes', tece críticas à cultura competitiva que perpassa a sociedade e as instituições, destacando que a pressão produtivista produz um agir instrumental em detrimento de um processo "[...] gerador de conhecimento e enriquecedor da formação intelectual" (SILVA, 2005, p. 89). A competitividade é fortalecida pelo discurso da competência, cada vez mais quantitativo, ancorado em uma racionalidade técnica.

Assim se do lado objetivo verificamos a corporificação da razão instrumental, do subjetivo

aparece a crença na 'salvação das almas', ou melhor, 'na salvação pelas obras'! Na análise de Chauí (1999, 2001), percebe-se a morte do prazer de ensinar e de pensar e se vê enaltecida a consciência do dever cumprido como prova da honestidade moral e seriedade intelectual: o respeito ao livro-ponto, a contagem das horas-aula, o cumprimento dos prazos e padrões de rendimento, o crescimento do volume de publicações, a vigilância sobre os 'relapsos', a presença física na instituição (para demonstrar a prestação de serviços), entre outros tantos exemplos. Assim, o peso da estrutura administrativa, essencialmente burocrática, sobre a docência e a pesquisa submete-as a uma lógica que lhes é contrária e as impede de se realizarem plenamente.

Por conseguinte, este mesmo docente é chamado para ser gestor acadêmico. As sucessivas reformas educacionais, bem como as influências das políticas de democratização, contribuíram para a descentralização, por vezes, aparente dos processos administrativos: São constituídos os conselhos universitários, das unidades acadêmicas, dos cursos, das editoras e periódicos; as comissões permanentes de avaliação no âmbito da universidade e das unidades acadêmicas; os conselhos de ensino, pesquisa e extensão; os coordenadores de cursos, de programas e de unidades; enfim, se não há um 'lugar ao Sol' na gestão acadêmica é porque alguém está ocupando mais de uma cadeira, pois não faltam atividades administrativas.

O docente-pesquisador e pesquisador-docente: as ambiguidades na educação superior

A expansão do ensino superior ocorrida no Brasil, de modo especial nas duas últimas décadas, tem redesenhado a universidade e, com ela, o perfil e a identidade dos docentes universitários. Conforme já indicado, nesse novo cenário da educação superior a docência universitária catalisa um conjunto de funções complexas que merecem uma cuidadosa atenção antes de se falar da gestão da profissionalização, objetivo principal do presente texto. No contexto dessas funções, cabe indagar sobre as relações entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração (gestão) na atuação e configuração dos perfis dos docentes na educação superior.

A extensão universitária é indispensável e indissociável do pensar e fazer universitários, conforme o Plano Nacional de Extensão (BRASIL, 2007). Insere-se como prática acadêmica que objetiva interligar a universidade, num diálogo bidirecional, às atividades de ensino e de pesquisa, com as demandas da sociedade. Assume-se a possibilidade de produção de conhecimentos na

interface universidade/comunidade (pesquisa) e um novo conceito de ensino, que compreenda todos os espaços, dentro e fora da universidade, em que se realiza o

[...] processo histórico-social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo multi, inter e transdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática (BRASIL, 2007, p. 6).

O documento destaca ainda que a intervenção na realidade não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado, mas produzir saberes, tornando-os acessíveis à população e coerente com a natureza pública da universidade.

As atividades de administração/gestão, por sua vez, ocorrem nos diversos âmbitos acadêmicos: desde a gestão dos financiamentos dos projetos de pesquisa e/ou extensão até a estruturação e gestão dos projetos pedagógicos dos cursos; da gestão dos alunos nas disciplinas até a gestão dos docentes em um instituto; da gestão do plano de desenvolvimento institucional até a tomada de decisão sobre a aplicação dos recursos financeiros. São inúmeras as interfaces da gestão acadêmica, em que, em geral, se ‘aprende fazendo’.

Quanto às relações entre ensino e pesquisa, enfoque do nosso estudo, são oportunas as reflexões de Kourganoff (1990) ao fazer uma distinção entre tais atividades. Inicialmente, distingue ‘instrução’ e ‘educação’ como duas características gerais do ensino de que a educação superior deve dar conta. A ‘instrução’ diz respeito a um conjunto dirigido e deliberado de operações que têm por finalidade proporcionar aos estudantes um saber abstrato (teórico) ou operacional (prático); a ‘educação’, por sua vez, diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de julgamento dos estudantes (saber distinguir o essencial do secundário), ajudá-los a ‘pensar por si mesmos’, a ter certa autonomia no processo de adaptação e renovação dos saberes necessários para sua formação, que se caracteriza pela formação do comportamento e do caráter, bem como na formação de motivações e no despertar do sentido da investigação. Em relação à pesquisa, Kourganoff (1990, p. 43) a define

[...] como um conjunto de investigações, operações e trabalhos intelectuais ou práticos, cujo objetivo é a descoberta de novos conhecimentos, a invenção de novas técnicas e a exploração ou criação de novas ‘realidades’ (Grifo do autor).

Kourganoff (1990, p. 46-47) é enfático em afirmar que “[...] o ensino e a pesquisa são atividades com finalidades distintas [...]”: o ensino “[...] supõe uma ação de alguém que ensina sobre alguém que recebe um ensinamento [...]”; a pesquisa “[...] pretende produzir novos conhecimentos, novas técnicas, ou

colocar novos problemas [...]”; no ensino há uma preocupação pedagógica imanente, por se almejar a formação profissional, ao passo que na pesquisa não há a preocupação pedagógica subjacente, até porque muitas vezes o trabalho se dá ‘na solidão e no silêncio’.

Chizzotti (2001), por sua vez, defende que o ensino precisa se apoiar na pesquisa a qual, por sua vez, pode desenvolver o ensino. Para ele, “[...] a pesquisa é uma atividade da vida cotidiana que se sistematiza e amplia o conhecimento [...]” (CHIZZOTTI, 2001, p. 103) à medida que as pessoas se defrontam com problemas ou precisam tomar decisões. Sendo a prática docente um processo contínuo de enfrentamento de problemas e tomada de decisões, o ensino deve se beneficiar da pesquisa, pois esta se tornou

[...] um esforço metódico de busca de informações para produzir conhecimentos novos, ampliar a compreensão do mundo e auxiliar na solução de problemas concretos (CHIZZOTTI, 2001, p. 105).

O ensino, por sua vez, não pode limitar-se a mostrar o que está feito ou transmitir o conhecimento acumulado historicamente, mas deve

[...] orientar as pessoas a conseguir informações necessárias para resolver os problemas que a vida oferece, sejam eles cotidianos, profissionais ou sociais (CHIZZOTTI, 2001, p. 106).

Por isso, defende a posição de que o ensino precisa se vincular à pesquisa, apesar de reconhecer que há muitas dificuldades de se conciliar o ensino com a pesquisa no modo como se estruturam administrativamente as universidades, na atualidade.

Essas reflexões são oportunas para problematizarmos a identidade e a distinção entre o docente-pesquisador e o pesquisador-docente: Quem são esses dois personagens no atual cenário da educação superior? Que características cada um deles possui? Como se constituem nas atividades que realizam na universidade? O que cada um representa no tensionamento e nos impasses da complexa situação em que se encontra a profissionalização do docente universitário?

O docente-pesquisador é profissional da educação superior que atua na graduação, desenvolve ações de extensão, mas não possui produção de pesquisa; por isso, critica os processos avaliativos que se baseiam no levantamento de listas de publicações, participações em bancas etc. como indicadores da competência profissional. É o professor que, geralmente, atua nas atividades administrativas, desenvolve muitas aulas; participa da organização de semanas acadêmicas; ajuda os alunos nas atividades acadêmicas; orienta

trabalhos de conclusão ou supervisiona estágios e defende a pesquisa como expediente permanente da docência, ou seja, ensino com pesquisa. Boa parte do seu tempo é consumida a 'dar aulas', pois, se contratado como professor-horista (instituições privadas) ou professor-substituto (instituições públicas), precisa dar conta de várias instituições ou de outras atividades profissionais; elaborar e corrigir provas; cumprir as funções burocráticas da docência (elaborar planos de ensino, preencher cadernos de chamada, entregar em dias as notas para as avaliações etc.). Reproduz, com frequência, roteiros já ministrados em semestres anteriores; sente-se ressentido de não fazer parte do grupo de pesquisadores; as motivações para investir na formação continuada institucionalizada são mais impulsionadas pelo fator salário e pelo reconhecimento dos pares. Almeja se tornar um pesquisador, compor o seletivo grupo que trabalho no *stricto sensu*, mas percebe que possui condições desiguais para ascender na 'hierarquia científica'. Nas instituições privadas, declaradamente mercadológicas, este profissional tem sido a moeda de troca para inflamar a publicidade na atração de alunos.

Nesse cenário, o tornar-se docente universitário é motivado mais pelas contingências de uma suposta 'vocação' pessoal ou de que 'ensinar se aprende ensinando', do que no processo de profissionalização da própria docência. A vocação pessoal constitui-se por caminhos diversos, mas passa, necessariamente, pelas experiências anteriores como alunos, docentes etc. São construídas concepções que se tornam âncora para as tomadas de decisões sobre o ensino, mas que nem sempre são desveladas e compreendidas. No entanto, saber-se docente universitário não é mais saber-se parte de uma categoria profissional que tem na sala de aula seu espaço exclusivo de atuação! As atividades profissionais ampliaram-se e complexificaram-se.

Em tempos de expansão desenfreada do ensino superior e com a proliferação de instituições privadas, cujos processos de seleção de professores não passam por concurso público, tem sido frequente a contratação de docentes-pesquisadores que trazem o perfil acima descrito. Seu êxito no exercício da docência está mais focado na capacidade de 'agradar' os 'clientes' do que na capacidade de realizar a contento o exercício da 'instrução e da educação', para usar a expressão de Kourganoff (1990).

O pesquisador-docente, para garantir a reputação de cada dia, precisa provar que não está inativo, pois sua competência repousa sobre a produção contínua de resultados pela via da pesquisa. Uma das

contradições emerge, certamente, do próprio processo de seleção docente. Em geral, para ingresso na carreira do magistério superior, nas instituições públicas prevalece a pontuação da produção científica (livros e capítulos de livros publicados, participação em congressos, apresentação de trabalhos, artigos publicados em periódicos etc.) sobre a experiência docente, ou seja, admite-se que todo pesquisador sabe ensinar ou que para ensinar basta saber um conteúdo especializado.

Hoje, no Brasil, certamente um dos campos mais produtivos para dar continuidade aos processos de pesquisa é a educação superior. Por isso, em muitos casos realizar concurso para docente é uma forma de garantir meios materiais de existência e fomento para as pesquisas. Assim, a docência torna-se uma condição acessória para se chegar à pesquisa. Kourganoff (1990, p. 101), em tom irônico, questiona:

[...] Não é extremamente paradoxal ver os professores insistirem na importância da pesquisa sem jamais proclamar com vigor que sua *principal* missão não é a de 'pesquisar', mas 'ensinar'? (Grifos do autor).

O fetichismo da pesquisa confere também ao pesquisador-docente poder político, cultural e econômico. Em geral, pela visibilidade projetada pelos seus Lattes e pelo trânsito acadêmico por diferentes espaços, possibilitado pela divulgação/reconhecimento decorrente das pesquisas, são convidados a participar de espaços políticos com maior poder e importância deliberativa (comitês, comissões etc. em âmbito nacional); da mesma forma, conseguem captar maiores fontes de fomento e recursos materiais.

O tempo é outro conceito importante nesta análise. A pesquisa universitária aparece como uma atividade 'livre', podendo ser realizada a qualquer momento e, até mesmo, sem sair de casa; ao contrário ocorre com a docência, pois o tempo é regulamentado e existe um programa de ensino a ser seguido. Temos na primazia da pesquisa o alibi aceito universalmente para justificar ausências docentes. No entanto, seria extremamente difícil justificar uma ausência por uma necessidade do ensino. O esforço e a dedicação à pesquisa é, por vezes, oposto às exigências da docência, assim como as exigências e dedicação à docência na graduação e nos programas de pós-graduação. Conforme Zabalza

[...] elas são duas forças que se dirigem a caminhos opostos, com o risco de acabar em esgotamento ou em mal-entendimento tanto à docência como à pesquisa (ZABALZA, 2004, p. 120).

Esses dilemas engendrados nas relações vão configurando perfis de docente-pesquisador e

pesquisador-docente na educação superior. Por serem dilemas, a solução não se encontra em um ou outro polo, mas no equilíbrio e na ampliação das compreensões sobre os elementos e as situações que lhes dão sentido.

Considerações finais

Um dos pontos mais críticos da profissão docente é, possivelmente, o de ter uma identidade profissional indefinida (ZABALZA, 2004). A história das preparações profissionais sempre esteve orientada para o domínio de um campo de conhecimentos, especialmente o científico, ou para o exercício de atividades profissionais vinculados a um conjunto de saberes e fazeres. No caso da docência na educação superior, ainda prevalece uma visão não profissional, revelada na afirmação de que ‘se aprende a ensinar ensinando’, ou seja, a docência seria uma atividade prática, destituída de um corpo de conhecimentos próprios. Ou seja, não há uma “[...] política diretamente voltada para a formação de professores universitários [...]” (PEIXOTO, 2010, p. 523). Devemos formar bons profissionais para atuar nos diversos contextos, mas a quem cabe formar ‘bons profissionais’ para a docência universitária?

Notadamente, a profissionalização para a docência na educação superior será decorrente de um processo de reprofissionalização. Significa assumir, do ponto de vista pessoal e institucional, a corresponsabilidade pela gestão permanente da profissão, entrelaçando saberes da formação inicial num processo de construção profissional sobre a docência, contextualizado e historicamente situado.

De acordo com as pesquisas de Nóvoa (1992, 2000), a profissionalização continuada dos docentes demanda um triplo investimento: desenvolvimento pessoal (produção da vida do professor), desenvolvimento profissional e desenvolvimento da instituição (para consecução dos objetivos educacionais). Esse processo que envolve a construção da identidade docente é também de natureza epistemológica, pois demanda a compreensão dos processos e dos princípios de organização do conhecimento, assim como pressupõe a reintegração e interação entre as ciências socioantropológicas e as ciências da natureza, a relação entre o saber, o saber fazer e a proposição de condições para tais aprendizagens.

Por isso, acreditamos ser necessário vislumbrar e criar condições de possibilidade para esta reprofissionalização nas diversas etapas de formação:

a) Na formação pós-graduada – os estágios de docência, quando incluem a participação do pós-graduando no processo de planejamento, na tomada

de decisão sobre os conhecimentos, os materiais e as atividades a serem desenvolvidas, bem como a mediação dos processos de aprendizagem, potencializam a (re)construção de entendimentos sobre o sistema didático, sobre as dimensões da formação dos estudantes e o acompanhamento das diversas demandas formativas do professor universitário. A formação pós-graduada pode incluir, também, disciplinas como Metodologia ou Docência no Ensino Superior, Políticas e Gestão da Educação Superior, oportunizando espaços de estudos e discussões sobre a estrutura e funcionamento deste nível de ensino, suas atividades e formas de organização.

b) No acompanhamento da iniciação à docência – o acompanhamento do estágio probatório na educação superior pode ser potencializado por um processo de tutoria, visando à mediação e o assessoramento às demandas institucionais, a socialização na cultura profissional universitária, o acolhimento junto aos grupos e núcleos de pesquisa, entre outros; e

c) Na formação permanente que pode ter espaço na constituição de grupos interdisciplinares, nos núcleos de pesquisa sobre a educação superior e a docência, nos programas institucionalizados de formação continuada, nos processos participativos de gestão universitária, entre outros.

Acreditamos que muitas instituições, pensando no seu próprio autodesenvolvimento e qualificação, estão promovendo redimensionamentos ‘na’ e ‘da’ compreensão da profissão docente, tanto no âmbito da complexidade epistemológica, quanto no âmbito das práticas efetivas em que acontece a docência (dimensão política e ética). A gestão da profissionalização docente possui um vasto campo de investigação, que necessita ser problematizado, sistematizado e enfrentado não apenas como objeto de pesquisa, mas, também, como política educacional.

Referências

- ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos ideológicos de estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n.º 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Plano Nacional de Extensão 1999-2001**. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 12 out. 2007.
- CHAUÍ, M. S. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Rio de Janeiro/Rio Grande do Sul: Vozes/CIPEDS, 1999. p. 211-223.

- CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.
- CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino como pesquisa. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 103-112.
- ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.
- FRANCO, M. E. D. P.; GENTIL, H. S. Identidade do professor de Ensino Superior: questões no entrecruzar de caminhos. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Org.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007. p. 39-55.
- HUMBOLDT, W. V. **Os limites da ação do Estado**: idéias para um ensaio a fim de determinar as fronteiras da eficácia do Estado. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.
- KOURGANOFF, W. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1990.
- PEIXOTO, M. C. L. Apresentação. In: DALBEN, A. I. L. F. (Org.). **Ensino superior**: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editorial, 1992.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- READINGS, B. **Universidade sem cultura?** Rio de Janeiro: UERJ, 2002.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.
- SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, A. O. A corrida pelo Lattes. In: RAMPINELLI, W. J.; ALVIM, V.; RORIGUES, G. (Org.). **Universidade**: a democracia ameaçada. São Paulo: Xamã, 2005. p. 87-96.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Received on March 9, 2013.

Accepted on May 16, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.