

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social  
DOUTORADO LATINO AMERICANO: Políticas públicas e profissão docente

Maria José Batista Pinto Flores

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PERCEPÇÃO DOS  
PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA  
NO BRASIL E NA ARGENTINA**

Belo Horizonte

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social  
DOUTORADO LATINO AMERICANO: Políticas públicas e profissão docente

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES  
DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL E NA ARGENTINA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para o Doutorado em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Educação: Formulação, Implementação e Avaliação.

Doutoranda: Maria José Batista Pinto Flores

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Belo Horizonte

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

ATA DA 400 (QUADRINGENTÉSIMA) DEFESA DE TESE NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social - 3ª (TERCEIRA) DEFESA DO DOUTORADO LATINO AMERICANO

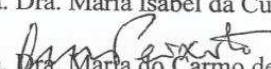
Aos vinte e oito dias do mês de março do ano de dois mil e quatorze realizou-se, na Faculdade de Educação da UFMG, uma reunião para apresentação e defesa da tese: "Docência universitária na percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina no contexto atual" da aluna **Maria José Batista Pinto Flores**, requisito final para obtenção do Grau de Doutora em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben - Orientadora, Claudio Suasnábar, Maria Isabel da Cunha, Maria do Carmo de Lacerda Peixoto e Adla Betsaida Martins Teixeira. Os trabalhos iniciaram-se às 14:00h com a síntese da tese feita pela doutoranda. Em seguida, os membros da banca fizeram uma arguição pública à candidata. Terminadas as arguições, a banca examinadora reuniu-se, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da tese apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a tese: aprovada, ressaltando a relevância do tema, a qualidade metodológica do estudo e a apropriação teórica que lhe deu sustentação. Destaca-se ainda, a contribuição da pesquisa para o campo da pedagogia universitária. Reconhece-se a socialização dos resultados através de publicações.

O resultado final foi comunicado à aluna **Maria José Batista Pinto Flores** e ao público, concedendo à aluna o título de Doutora em Educação. A aluna deverá encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar eu, Rosemary da Silva Madeira, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e por seus membros. Belo Horizonte, 28 de março de 2014.

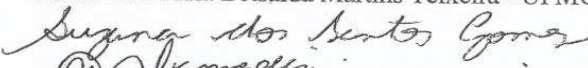
  
Prof. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben - Orientadora

Prof. Dr. Claudio Suasnábar - Universidad Nacional de La Plata 

Prof. Dra. Maria Isabel da Cunha - UNISINOS 

  
Prof. Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto - UFMG

Prof. Dra. Adla Betsaida Martins Teixeira - UFMG 

  
Rosemary da Silva Madeira

Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FaE/UFMG

F634  
T

Flores, Maria José Batista Pinto, -  
Docência universitária na percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina / Maria José Batista Pinto Flores. - Belo Horizonte, 2014.

316 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben.

Bibliografia : f. 273-316.

1. Educação -- Teses. 2. Universidades e faculdades -- Teses. 3. Ensino superior -- Teses. 4. Educação -- Estudo e ensino -- Teses. Professores universitários -- Teses. 6. Professores de engenharia -- Teses. 7. Escolas de engenharia -- Teses. 8. Escolas de odontologia -- Teses. 9. Universidades e faculdades públicas -- Teses. 10. Escolas para profissionais de saúde -- Teses. 11. Argentina -- Educação -- Teses. 12. Argentina -- Ensino superior -- Teses.

I. Título. II. Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.12

## AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é resultado de muitas mãos que se estenderam de diversas formas para me ajudar nesse processo formativo. Por isso, agradeço a todas as pessoas que estiveram e estão presentes em minha vida: *Gracias a la vida!*

*“Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado el sonido y el abecedario  
Con él, las palabras que pienso y declaro  
Madre, amigo, hermano  
Y luz alumbrando la ruta del alma del que estoy amando”*

## RESUMO

Esta pesquisa situa-se no universo da educação superior, especificamente, a educação superior na universidade pública, sob influência das políticas públicas e das transformações sociais contemporâneas. Seu objetivo é compreender a percepção dos professores sobre a docência universitária mediante suas configurações no contexto de uma universidade pública em dois países da América Latina: Brasil e Argentina. Entendendo, pois, que a educação superior no âmbito das universidades e inserida na condição mais ampla da profissão professor, em termos teórico, recorreu-se aos estudos sobre as conformações socio-históricas e culturais da universidade e da docência no mundo ocidental; à produção teórica sobre a profissionalização da docência evidenciando suas abordagens e conceitos inerentes como: profissão, profissionalização e profissionalidade e por fim, ao contexto socio-histórico e político da educação superior no Brasil e na Argentina. E quanto ao enfoque metodológico, baseou-se na pesquisa comparada socio-histórica como proposta por Nóvoa (1995). Desse modo, foram pesquisados docentes dos cursos de odontologia, educação e engenharia de ambas as universidades em questão, por meio de questionários, entrevistas e observações. Os dados coletados foram tratados por meio da análise de conteúdo e estatística descritiva. Assim sendo, quanto ao perfil sociodemográfico e econômico, formação e trajetória profissional, situação funcional e condições de trabalho dos docentes da Universidade AR evidenciaram contrastes significativos em relação aos docentes da Universidade BR. Isso permite dizer que eles refletem as formas como a docência universitária estava regulamentada em cada país. Assim, entre os docentes da Universidade BR prevaleceram condições de maior afirmação profissional que entre os docentes da Universidade AR. Com referência às percepções dos professores sobre a docência universitária, baseou-se nas dimensões que caracterizavam as formas como percebiam a docência: condição de trabalho, formação, gosto pelas atividades docentes e compromisso social. Segundo os dados, a percepção dos docentes da Universidade AR é influenciada pela condição de trabalho, e vista como atividade profissional residual e complementar; e entre os professores da Universidade BR, como trabalho estável e de alargamento profissional. Por fim, conclui-se que a profissionalização docente é influenciada pelo contexto socio-histórico no qual está inserida. E quanto às diferenças e semelhanças entre as percepções e as configurações da docência verificadas nestas Universidades, ressaltam-se os aspectos singulares da profissionalidade relacionados às opções políticas para a educação superior nos dois países.

**Palavras-Chave:** Docência universitária – Universidade pública – Educação Superior – Brasil – Argentina

## RESUMEN

Esta investigación se sitúa en el universo de la educación superior, específicamente, la educación superior en la universidad pública, sobre influencia de las políticas públicas y de las transformaciones sociales contemporáneas. Su objetivo es comprender la percepción de los profesores sobre la docencia universitaria mediante sus configuraciones en el contexto de una universidad pública en dos países de América Latina: Brasil y Argentina. Entendiendo que la educación superior en el ámbito de las universidades es inserta en la condición más amplia de la profesión docentes, en términos teóricos, se recurrió a los estudios sobre las conformaciones socio-históricas y culturales de la universidad y de la docencia en el mundo occidental; a la producción teórica sobre la profesionalización de la docencia evidenciando sus abordajes y conceptos inherentes como: profesión, profesionalización y profesionalidad; y por último, al contexto socio-histórico y político de la educación superior en el Brasil y en la Argentina. El enfoque metodológico se basa en la investigación comparada socio histórica propuesta por Nóvoa (1995). De este modo, fueron investigados docentes de las Carreras de Odontología, Educación e Ingeniería de una universidad pública de Brasil y de Argentina, por medio de cuestionarios, entrevistas y observaciones. Los datos recogidos fueron analizados por medio del análisis de contenido y el análisis estadístico descriptivo. Siendo así, en relación al perfil sociodemográfico y económico, formación y trayectoria profesional, situación funcional y condiciones de trabajo de los docentes de la universidad AR evidenciaron contrastes significativos en relación a los docentes de la universidad BR. Esto permite señalar que ellos reflejan las formas de como la docencia universitaria estaba reglamentada en cada país. Así, entre los docentes de la universidad BR prevalecieron condiciones de mayor afirmación profesional que entre los docentes de la universidad AR. Con referencia a las percepciones de los profesores sobre la docencia universitaria el análisis se basó en las dimensiones que caracterizaban las formas de cómo percibían la docencia: condición de trabajo, formación, gusto por las actividades docentes y compromiso social. Según los datos, la percepción de los docentes de la universidad AR es influenciada por la condición de trabajo, y vista como actividad profesional residual y complementaria; y entre los profesores de la universidad BR, como trabajo estable y de ampliación profesional. Finalmente, se concluye que la profesionalización docente es influenciada por el contexto socio-histórico en el que está inserta. En cuanto a las diferencias y semejanzas entre las percepciones y las configuraciones de la docencia verificadas en estas universidades, se resaltan los aspectos singulares de la profesionalidad relacionados a las opciones políticas para la educación superior en los dos países. El estudio de la docencia universitaria se presenta relevante en la comprensión de las tensiones, dilemas y contradicciones que atraviesan las opciones socio políticas en la construcción del derecho a la educación en cada país, pues el entendimiento de su profesionalidad permite identificar elementos de menor o mayor adhesión en su afirmación profesional.

**Palabras claves:**

Docencia universitaria – Universidad Pública – Educación Superior – Brasil – Argentina.

## ABSTRACT

The parameters to this research are set within the higher education context, specifically higher education in the public university under influence of public policies and contemporary social transformations, in order to understand the teachers' perception over university teaching in its configurations in a public university in two Latin American countries: Brazil and Argentina. University teaching is understood as every activity performed by teachers in the scope of higher education in universities and inserted into the broad universe of the profession of teaching. With that concept in sight, this work uses as references university and teaching historical and socio-cultural developments in the Western world; theoretical production about the professionalization of teaching underlining its approaching methods and inherent concepts such as: profession, professionalization and professionalism and lastly, the historical and sociopolitical higher education context in Brazil and Argentina. The methodology relies on social-historical comparative research as proposed by Nóvoa (1995b). Odontology, Education and Engineering teachers from public universities in Brazil and Argentina were analyzed through surveys, interviews and observations. The collected data were processed by means of content analysis and descriptive statistics. The analysis of the activities taken on by teachers in the AR and BR universities in relation to socio-demographic and economic profile, training and professional career, functional status and working conditions showed significant contrasts between the teachers of each university, allowing us to consider that they reflected the forms within which university teaching was regulated in each country, and that among university teachers from the BR university, conditions of professional establishment prevailed over AR university teachers. By analyzing the perceptions of teachers on university teaching, we've mapped the following dimensions that characterized the ways teaching is perceived: working conditions, formation, joy from teaching activities and social engagement. By comparing these dimensions between groups, we've found that the teachers' perception is influenced by working conditions, being predominant among AR university teachers the perception of teaching as a residual and additional professional activity, and among the BR teachers, the perception of teaching as a stable work and means of improving their professional career. Finally, we believe that the professionalization is influenced by the social-historical context in which it operates and the differences and similarities between the perceptions and the settings of teaching in a public university in Brazil and Argentina brought unique aspects of professionalism related to political options for higher education in both countries. The study of university teaching presents itself as relevant to understand the tensions, dilemmas and contradictions that permeate the social-political choices in the construction of the right to education in each country, as the understanding of their professionalism allows us to identify elements of major or minor adherence to the Idea of teaching as a symbol of professional status.

**Key words:** University teaching. Public university. Higher education. Brazil. Argentina.



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Configuração das dimensões que influem na atração pela profissão docente..	216
FIGURA 2: Configuração das dimensões da atração pela profissão docente na odontologia: Universidade AR .....	220
FIGURA 3: Configuração das dimensões da atração pela profissão docente na engenharia: Universidade AR .....	221
FIGURA 4: Configuração das dimensões da atração pela profissão docente na Educação: Universidade AR.....	222
FIGURA 5: Configuração das dimensões da atração pela profissão docente na Odontologia: Universidade BR .....	234
FIGURA 6: Configuração das dimensões da atração pela profissão docente na Engenharia: Universidade BR .....	235
FIGURA 7: Configuração das dimensões da atração pela profissão docente na Educação: Universidade BR .....	236
FIGURA 8: Processo da metodologia desenvolvida nesta pesquisa .....	266

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Faixa etária dos docentes da Universidade AR.....	174
GRÁFICO 2: Faixa etária dos docentes da Universidade BR.....	175
GRÁFICO 3: Sexo dos docentes das Universidades BR e AR.....	176
GRÁFICO 4: Estado civil dos docentes da Universidade BR e da Universidade AR.....	176
GRÁFICO 5: Declaração de maternidade e paternidade dos docentes.....	177
GRÁFICO 6: Número de filhos dos docentes da Universidade BR e da Universidade AR.....	177
GRÁFICO 7: A percepção dos docentes sobre suas condições socioeconômicas.....	178
GRÁFICO 8: Comparação das condições socioeconômicas com a de seus pais.....	179
GRÁFICO 9: Formação específica para a docência.....	182
GRÁFICO 10: Tempo de docência dos professores da Universidade BR.....	184
GRÁFICO 11: Tempo de docência dos professores da Universidade.....	184
GRÁFICO 12: Tempo de docência na instituição atual – Universidade BR.....	185
GRÁFICO 13: Tempo de docência na instituição atual – Universidade AR.....	186
GRÁFICO 14: Tipo de dedicação ao trabalho semanalmente nas Universidades BR e AR.....	187
GRÁFICO 15: Situação funcional dos docentes no Brasil e na Argentina.....	188
GRÁFICO 16: Cargos ocupados pelos docentes na Universidade BR.....	189
GRÁFICO 17: Cargos ocupados pelos docentes na Universidade AR.....	189
Gráfico 18: Outra ocupação concomitante com a docência entre docentes da Universidade BR e da Universidade AR.....	190
GRÁFICO 19: Satisfação com a carreira entre docentes da Universidade BR e da universidade AR.....	191
GRÁFICO 20: Frequência de trabalho em casa.....	194
GRÁFICO 21: Satisfação com o salário.....	194
GRÁFICO 22: Número de alunos atendidos Odontologia- BR e Odontologia – AR.....	196
GRÁFICO 23: Número de alunos atendidos Engenharia- BR e Engenharia- AR.....	196
GRÁFICO 24: Número de alunos atendidos Educação- BR e Educação- AR.....	196

GRÁFICO 25: Recursos Materiais Odontologia - BR e Odontologia- AR .....	197
GRÁFICO 26: Recursos Materiais Engenharia- BR e Engenharia- AR.....	197
GRÁFICO 27: Recursos Materiais Educação- BR e Educação- AR .....	198
GRÁFICO 28: Condições físicas ambientais Odontologia- BR e Odontologia-AR.....	199
GRÁFICO 29: Condições físicas ambientais Engenharia- BR e Engenharia- AR .....	199
GRÁFICO 30: Condições físicas ambientais Educação- BR e Educação- AR.....	199
GRÁFICO 31: Trabalho coletivo Odontologia – BR e Odontologia – AR .....	200
GRÁFICO 32: Trabalho coletivo Engenharia - BR e Engenharia – AR.....	200
GRÁFICO 33: Trabalho coletivo Educação - BR e Educação- AR.....	201
GRÁFICO 34: Relações interpessoais Odontologia- BR e Odontologia-AR.....	201
GRÁFICO 35: Relações interpessoais Engenharia- BR e Engenharia-AR.....	202
GRÁFICO 36: Relações interpessoais Educação- BR e Educação- AR.....	202
GRÁFICO 37: Autonomia nas ações Odontologia- BR e Odontologia –AR .....	202
GRÁFICO 38: Autonomia nas ações Engenharia- BR e Engenharia –AR.....	203
GRÁFICO 39: Autonomia nas ações Educação – BR e Educação- AR .....	203

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 :Questionários e entrevistas realizados e a representação da população total de docentes pesquisados, por área.....	44
TABELA 2: Total de matrículas de ensino superior e participação relativa do setor privado: 1955-1975.....	129
TABELA 3: Percentual das matrículas no setor privado e o total de matrículas de ensino superior: 1980-1994.....	131
TABELA 4: Número de instituições de Ensino superior por dependência administrativa no Brasil – 1980 a1991.....	132
TABELA 5: Números de instituições de educação superior, por organização acadêmica e natureza administrativa – Brasil: 1990-2000.....	135
TABELA 6: Instituições de educação superior no Brasil por categoria administrativa.....	138
TABELA 7: Número de estudantes matriculados na graduação das instituições de educação superior brasileira por categoria administrativa.....	139
TABELA 8: População e formação dos docentes das universidades federais do Brasil/2009.....	141
TABELA 9: Instituições de educação superior na Argentina por categoria administrativa em 2008.....	160
TABELA 10: Número de estudantes matriculados na graduação e pré-graduação das instituições de educação superior argentinas, por categoria administrativa em 2008.....	161
TABELA 11: Composição das categorias dos docentes das universidades nacionais na Argentina.....	166
TABELA 12: Número de docentes e regime de dedicação nas universidades nacionais argentinas.....	168
TABELA 13: Classificação dos docentes das universidades nacionais e tempo de dedicação ao trabalho.....	169
TABELA 14: Formação dos docentes no Brasil e na Argentina.....	180
TABELA 15: Atividades preferidas pelos docentes da Universidade BR e da Universidade AR.....	193

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1: Organização da educação brasileira a partir da LDBEN 9394/96 e as regulamentações seguintes .....	121
QUADRO 2: Estrutura do Sistema Educativo Nacional Argentino, segundo a Lei 26.206/2006.....	149
QUADRO 3 : Comparação da percepção dos professores das universidades AR e BR sobre a docência universitária .....	246

## LISTA DE SIGLAS

- ABE: Associação Brasileira de Educação
- BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CONEAU: Criação da Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
- Capes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
- CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica
- CONADU: Federación Nacional de Docentes Universitarios
- ENC: Exame Nacional de Curso
- ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- FLACSO: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
- FMI: Fundo Monetário Internacional
- IESALC/UNESCO: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- IFETS: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- IFES: Instituições Federais de Ensino Superior
- INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96
- MERCOSUL: Mercado Comum do Sul
- PNE: Plano Nacional de Educação
- PROUNI: Programa Universidade para Todos
- REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- SPU: Secretaria de Política Universitária
- UaB :Universidade Aberta do Brasil
- UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
1.1 Trajetória acadêmica e a pesquisa .....	18
1.2 A educação superior e seu cenário .....	20
1.3 Educação superior na América Latina.....	24
1.4 O foco da pesquisa.....	31
1.5 Justificativas da pesquisa.....	34
1.6 A organização do trabalho.....	36
<b>CAPÍTULO 2: CAMINHOS PERCORRIDOS E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	37
2.1 O enfoque metodológico da pesquisa comparada .....	38
2.2 Pré teste em uma universidade argentina para a realização da pesquisa de campo.....	40
2.3 A pesquisa de campo .....	42
2.4 Caminhando pelos <i>campi</i> argentinos e brasileiros .....	46
2.4.1 Coleta de dados no Brasil .....	50
2.5 A aplicação dos questionários .....	51
2.6 A realização das entrevistas.....	55
2.7 O tratamento dos dados .....	58
2.8 A análise dos dados .....	58
<b>CAPÍTULO 3: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COMO PROFISSÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS</b> .....	61
Parte I – Das peculiaridades dos espaços e tempos da docência universitária.....	63
3.1 Da corporação dos mestres na Europa Medieval aos funcionários do Estado a partir da Universidade Moderna.....	64
3.2 A ciência como profissão no início do século XX.....	71
3.3 Do contexto da universidade contemporânea.....	75
3.4 Das peculiaridades da docência universitária em sua historicidade .....	79
Parte II - Da condição ampla da profissão de professor .....	80
3.5 O conceito de profissão e suas abordagens .....	81
3.6 Docência e profissionalização .....	85
3.7 Dimensões da docência universitária em sua profissionalidade.....	90
3.7.1 Os saberes e a prática da docência .....	91
3.7.2 As condições de trabalho:.....	96

3.7.3 Idade e feminização: .....	104
3.7.4 A autonomia .....	107
3.7.5 A vocação .....	112
3.8 Síntese sobre os desdobramentos da docência universitária como profissão.....	115
<b>CAPÍTULO 4: EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NA ARGENTINA .....</b>	<b>117</b>
4.1 A Educação no Brasil .....	117
4.1.1 A educação superior no Brasil.....	123
4.1.2 A Educação Superior brasileira a partir da redemocratização.....	131
4.1.3 Os docentes nas universidades federais no Brasil .....	140
4.2 A educação na Argentina.....	143
4.2.1 A educação superior na Argentina .....	151
4.2.2 A educação superior na Argentina a partir da redemocratização .....	155
4.2.3 Da Reforma da educação superior na Argentina dos anos 1990 à configuração.....	158
4.2.4 Os docentes das Universidades Nacionais da Argentina no contexto atual.....	165
4.3 Sintetizando algumas comparações .....	170
<b>CAPÍTULO 05: DOCÊNCIA E SUAS CONFIGURAÇÕES NAS UNIVERSIDADES PESQUISADAS NO BRASIL E NA ARGENTINA .....</b>	<b>173</b>
5.1 Aspectos sociodemográficos e socioeconômicos no perfil dos docentes.....	173
5.2 Percursos formativos e o tempo de docência dos professores da Universidade BR e da Universidade AR .....	180
5.3 As situações funcionais e as condições de trabalho dos docentes das Universidades BR e AR.....	186
5.3.1 As funções dos docentes e as condições de trabalho para o desenvolvimento de suas atividades .....	192
5.3.2 Percepção sobre as condições do trabalho para o desenvolvimento das atividades ....	195
5.4 Análise comparativa das configurações da docência nas universidades BR e AR .....	204
5.4.1 Configurações do perfil sociodemográfico e econômico .....	205
5.4.2 Configurações da formação e trajetória profissional.....	205
5.4.3 Configurações das situações funcionais e condições de trabalho .....	210
5.5 Algumas sínteses: .....	213



<b>CAPÍTULO 06: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA</b> .....	215
6.1 Os docentes da Universidade AR e suas percepções sobre a docência.....	218
6.1.1 A perda de prestígio da docência e seus fatores subjacentes segundo os odontólogos-docentes .....	223
6.1.2 A docência como complemento em contraponto ao <i>sacerdócio</i> segundo os engenheiros-docentes.....	227
6.1.3 A institucionalização da docência como <i>multi-empelo</i> na Educação.....	229
6.2 Os docentes da Universidade BR e suas percepções sobre a docência .....	232
6.2.1 A docência como um dilema entre expectativa pessoal e realidade laboral na Odontologia .....	237
6.2.2 A afirmação da docência como liberdade no trabalho em contraposição ao emprego privado como engenheiro .....	239
6.2.3 A docência na universidade como alargamento profissional na área da Educação.....	243
6.3 A percepção da docência entre os professores da Universidade BR e da Universidade AR.....	245
6.3.1 As condições de trabalho e suas implicações na percepção dos docentes.....	247
6.3.2 Saberes da docência na percepção dos professores .....	252
6.3.3 Gosto e vocação pela docência na percepção dos professores .....	253
6.3.4 A autonomia e a percepção dos docentes .....	255
6.4 Síntese do capítulo.....	260
<b>7- CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	263
7.1 O processo de formação proporcionado pela pesquisa.....	263
7.2 O alcance do trabalho sistematizado e a tese.....	267
7.3 O <i>inacabamento</i> desse processo de produção de conhecimento .....	271
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	273

# **1. INTRODUÇÃO**

## **1.1 Trajetória acadêmica e a pesquisa**

Esta pesquisa situa-se no universo da educação superior, especificamente, a educação superior na universidade pública, sob influência das políticas públicas e das transformações sociais contemporâneas, tendo, como foco, a percepção dos docentes sobre suas condições profissionais no contexto de uma universidade pública em dois países da América Latina: Brasil e Argentina.

O interesse pelo universo dos docentes está intimamente relacionado com minha trajetória acadêmica e profissional. Minha relação com a universidade e a educação superior iniciou-se em 1997, dando formas às distintas condições: como estudante, como professora, como pesquisadora e como pedagoga.

Assim, já na graduação, a inserção no universo da pesquisa acadêmica, por meio do Programa Especial de Treinamento, me possibilitou participar, ativamente, de atividades de pesquisa enriquecendo minha formação e contribuindo, de maneira significativa, despertando o interesse para a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação.

Nessa fase, destaco o acompanhamento das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), entre elas: Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural (1999-2000) e Implementação e Impacto do Convênio Piloto no Âmbito das Creches da PBH (2001-2002). Foram experiências marcantes para o entendimento do que consistia uma pesquisa acadêmica e suas possibilidades no universo social e da prática docente.

Ao tornar-me professora substituta de Didática (2004-2006) e pedagoga (2006-2010), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) passei a ter um olhar mais investigativo sobre a educação superior no Brasil. Nessa época, além da função de docente, também prestei atendimento pedagógico aos professores da UFMG. A partir de 2008, esse atendimento foi exclusivo para os docentes que coordenavam a implementação de novos

cursos de graduação, no Programa de Expansão e Reestruturação do Ensino Superior (REUNI) <sup>1</sup>.

Esse trabalho propiciou-me imergir no contexto de uma universidade pública e na prática dos docentes que nela atuavam. Vivenciei, de perto, os dilemas dos docentes perante as dificuldades que enfrentavam: atender à expansão do ensino de graduação com qualidade pedagógica condizente com os preceitos democráticos; assumir o ensino e as intensas demandas da pós-graduação; transformar a universidade pública ou, pelo menos, ampliá-la, entre outras.

Essa experiência levou-me a estudar o campo da pedagogia universitária, mapear as produções dessa área com o intuito de subsidiar meu trabalho, assim como desenvolver um projeto de pesquisa para o doutorado. Surgiu, assim, minha proposta de pesquisa: o estudo da docência universitária em situações de ensino, em uma universidade pública brasileira.

Mas, ao ingressar no Doutorado Latino-Americano a partir de abril de 2010, esse projeto teve de assumir novos contornos para adequar-se a uma nova perspectiva – estabelecer comparações que contribuíssem para refletir sobre o contexto da América Latina, o que me fez revisar também o objeto de pesquisa.

Contudo, meu interesse em realizar uma pesquisa junto aos docentes da educação superior de universidades públicas não se esvaiu. Assim, busquei relacionar a percepção desses sujeitos sobre o exercício profissional nessas instituições, com o intuito de compreender as configurações assumidas pela docência em uma universidade pública no Brasil e na Argentina.

Contribuíram para a constituição dessa proposta, as considerações de autores como Silva Júnior, 1996; Catani, 2002; Mollis, 2006; Leher, 2010, entre outros que analisam a educação superior na América Latina. Esses autores demonstram, criticamente, a relação entre as reformas empreendidas nas últimas décadas e o processo de reestruturação capitalista, bem como as repercussões delas sobre as universidades públicas, tornando-as cada vez mais mercantilizadas.

---

<sup>1</sup> Este programa foi instituído pelo Governo Federal por meio do Decreto 6.096 em abril de 2007 e estendeu-se a todas as universidades federais do Brasil.

No contexto dessas pesquisas, são poucos os estudos que se direcionam à análise mais sistemática acerca dos sujeitos docentes, sendo mais frequentes a abordagem de características estruturais e conjunturais das políticas de educação superior.

Assim sendo, parti da suposição de que, ao pesquisar os docentes das universidades públicas, poderia apreender aspectos da ação desses sujeitos, em contexto de trabalho, que evidenciassem formas singulares de interação, organização e relação que extrapolassem as características macroestruturais e elucidassem questões emergentes do cotidiano. Desse modo, poderia compreender as dimensões da docência no âmbito da educação superior nas universidades públicas, no contexto atual.

Em resumo, para realizar esta pesquisa, considerei que o curso do Doutorado Latino Americano era um espaço profícuo para produzirmos um conhecimento sistematizado acerca do contexto da América Latina. Assim, extrapolando as dimensões dos dados brutos tão divulgados por diversas instituições governamentais e não governamentais, alcançaria uma sistematização teórica que contribuísse para a realização dos estudos sobre a educação superior.

## **1.2 A educação superior e seu cenário**

A educação superior, ao ser compreendida sob a perspectiva da organização de um sistema educativo, refere-se à etapa ou nível de ensino subsequente à educação básica. Seu funcionamento sofre variações nos diversos países, abarcando instituições universitárias e não universitárias, tanto de gestão pública quanto privada.

Este texto entende que todos têm direito à educação superior como um direito social. Nessa perspectiva, considera-se, aqui, que ela está estreitamente vinculada ao campo das políticas públicas e ocupa um lugar em que convergem diversos cruzamentos de interesses sobre seus rumos e finalidades.

A propósito, em estudos sobre esse tema tem sido consensual a percepção de intensas transformações no campo da educação superior em consonância com as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais das sociedades contemporâneas. Ela tem ocupado lugar de destaque nas metas internacionais, regionais e nacionais; nas recomendações de

Organismos Multilaterais; nas demandas de movimentos sociais; enfim, tem marcado presença nos diversos setores da sociedade demonstrando um campo de forças e disputas bem significativo no mundo atual.

Em termos de ações globais, citam-se importantes marcos nas últimas décadas: Reforma da Educação Superior na União Europeia, por meio do tratado de Bolonha; as conferências mundiais de educação superior da UNESCO (1998 e 2009); os documentos exclusivos destinados à educação superior, elaborados pelos Organismos Internacionais como o Banco Mundial, entre outros.

Em termos regionais, na América Latina, em grande parte dos países, têm ocorrido amplas reformas no âmbito da educação superior, com tendências muito similares. Elas têm sido constantemente apontadas por estudiosos (SILVA JÚNIOR, 1996; CATANI, 2002; MOLLIS, 2006; LEHER, 2010; MOROSINI E NOSIGLIA, 1998; entre outros.) como sendo influenciadas por orientações internacionais advindas de acordos econômicos estabelecidos.

De maneira geral, as transformações advindas dessas reformas, nos diversos países da América Latina, têm sido marcadas por ações que impulsionam a internacionalização dos sistemas, expandem a educação superior pela via da privatização e diversificação institucional, estabelecem sistemas de controle e avaliação sistemática sobre as instituições e os sujeitos, entre outros aspectos.

Dado este contexto, autores como Musselin (2011) explicam que, desde a segunda metade do século XX, a massificação e a diferenciação dos sistemas de ensino superior constituíram uma tendência que marcou a maioria dos países. No entanto, essas tendências não afetaram o caráter nacional e nem modificaram a natureza dos sistemas, situação que tem sido cada vez mais visível em face das evoluções recentes na educação superior em nível global. (MUSSELIN, 2011, p.322)

De acordo com Musselin (2011), atualmente, as instituições de ensino superior nacionais estão submetidas a um duplo processo de internacionalização e '*territorialidade*' posicionando-as em um movimento global, nacional e local ao mesmo tempo. Nesse sentido, essa autora aponta alguns fenômenos que contribuem para relativizar o papel das autoridades

públicas nacionais na orientação desses sistemas, tais como: estabelecer regiões supranacionais e estender algumas instituições de ensino, para além das fronteiras nacionais. Sobre as regiões supranacionais, como exemplo, a autora cita a construção do espaço europeu de ensino superior pelo processo de Bolonha. Por meio de acordos comuns, buscaram-se harmonizar os diferentes sistemas de ensino superior dos países europeus favorecendo a mobilidade entre universitários e docentes e projetando esse espaço no cenário mundial.

De maneira semelhante, na América Latina, criou-se o Setor Educativo dentro do espaço do Mercosul, uma instituição intergovernamental para a busca de afinamentos e cooperações em torno da educação superior entre os países membros. Contudo, Donini (2010) esclarece que esse espaço reserva uma diferença em relação à iniciativa europeia porque não foram criados mecanismos supranacionais para coordenar os processos de integração. Portanto, “a integração educativa do Mercosul é competência das autoridades governamentais de cada país; as instituições universitárias ou organizações da sociedade civil não intervêm nas decisões, embora sejam convidadas a participar em algumas instâncias.” (DONINI, 2010, p.1)

Além dos processos de integração e constituição de regiões supranacionais, outro fenômeno que vem repercutindo sobre a educação superior no cenário mundial apontado por Musselin (2011) é a emergência de um número cada vez maior de instituições de ensino superior. A criação dessas escolas tem ultrapassado as fronteiras nacionais submetendo-se a um processo de regulação internacional. Concluiu a autora:

Para todos os estabelecimentos engajados em processos similares, na França ou no exterior, compreende-se facilmente que as regras e as normas nacionais assumem uma importância secundária, enquanto que seu espaço de referência para suas funções, seus trunfos de atração dos universitários, recrutamentos de seus docentes e suas atividades científicas, globalizam-se. Isso leva a concluir que estes estabelecimentos de ensino às vezes seguem um caminho comparável àquele das empresas multinacionais que fogem, ao menos em parte, das regulamentações e leis de seu país de origem. (MUSSELIN, 2011, P. 324)

De fato, esses fenômenos vêm repercutindo na educação superior e desenhando uma tendência mundial que atinge, em menor ou maior medida, os diversos sistemas nacionais. Aliás, segundo alguns estudiosos sobre educação superior, juntamente com essa tendência,

as transformações desse ensino têm indicado um estado de *mercantilização* ou *industrialização do ensino*.

A esse respeito, Musselin (2011) explicita três fenômenos distintos que vêm marcando esse processo de industrialização do ensino: um refere-se à transformação das universidades em organizações modificando suas formas de governanças aproximando-as das gestões empresariais; outro diz respeito à mudança no sistema de produção de ensino e pesquisa cada vez mais voltado para a especialização de tarefas, racionalização e padronização; e, por fim, a mudança de concepção do ensino e pesquisa como bens públicos para bens privados. (MUSSELIN, 2011, p. 325)

Diante desse cenário analítico e contextual, estudar a educação superior, em qualquer de seus aspectos, torna-se um desafio dada a complexa trama que envolve as peculiaridades locais em conformidade com orientações em ordem global.

Percebe-se que à medida em que a educação superior vai redimensionando sua relação em escala planetária, entram em jogo seus rumos e finalidades para os contextos nacionais. E, então, intensificam suas funções em termos de atendimento às peculiaridades locais, às demandas formativas específicas de cada país além das associadas às demandas externas desenhadas para além das especificidades locais.

Conforme dito anteriormente, essa tensão tem sido marcada por fenômenos socio-históricos, tais como: massificação e diferenciação dos sistemas, processos de internacionalização e globalização, com transformações nas concepções e práticas institucionais universitárias.

Nesse sentido, delimitando a proposta de estudo, pretende-se, aqui, analisar a educação superior partindo-se do pressuposto de que a educação superior é um direito social. Isso implica analisar seus avanços e retrocessos no contexto atual, particularmente, na região latino-americana.

### 1.3 Educação superior na América Latina

Como mencionamos anteriormente, estudiosos latino-americanos têm ressaltado as repercussões das tendências globais da educação superior nas realidades locais, identificando reformas e ações desenvolvidas para alinhar-se a tais tendências.

Contudo, a América Latina apresenta convergências políticas cujas repercussões locais são particularmente configuradas. Trata-se de uma região de muita diversidade, composta por muitos países, que variam substancialmente em termos físicos, culturais, geopolíticos, históricos e sociais.

Como assinala Mollis (2006):

Apesar de que los modelos de desarrollo de América Latina resultan parecidos o semejantes, las diferencias culturales, geográficas e históricas repercuten en los indicadores de sus economías y sociedades. En estos contextos altamente diferenciados existe, sin embargo, un patrón común en la expansión de los que asisten al sistema educativo desde la segunda mitad del siglo XX hasta el presente. (MOLLIS, 2006, p.92)

Com relação à diversidade entre os países, verifica-se que as tendências predominantes da educação superior em nível internacional repercutiram na América Latina e foram institucionalizando-se por meio de reformas desencadeadas em diversos países.

Para ilustrar essa tendência, Mollis recorre a uma lista de indicadores que demonstram as ações políticas desencadeadas no âmbito da educação superior, em países como Argentina, Brasil, Bolívia, México e Uruguai. Considerando que, em alguns desses países, essas transformações não podem ser observadas em sua totalidade, Mollis (2006) explicita alguns traços de implementações, quais sejam:

- Expansión significativa de la matrícula del nivel superior;
- Leyes de educación superior (marcos regulatorios) en escenarios institucionales con tradición autónoma;
- Diversificación de tipos institucionales (colégios universitarios, institutos universitarios, ciclos cortos con certificados y títulos intermedios en el nivel universitario, nuevas instituciones terciarias privadas, etcétera).
- Diversificación de fuentes de financiamiento; se regulan fuentes alternativas al financiamiento estatal (cobro de cuotas y aranceles en sistemas tradicionalmente gratuitos, patentes, venta de servicios, asociaciones, etcétera)



- Alianzas estratégicas entre agencias internacionales y tomadores de decisiones gubernamentales; alianzas estratégicas entre universidades, corporaciones y sector público.
- Presencia creciente de la inversión privada en la oferta de educación superior, junto a procesos de privatización y mercantilización de ofertas educativas no controladas por órganos representativos del interés público, nuevos proveedores.
- Evaluación y rendición de cuentas; acreditación y certificación de programas, establecimientos y sujetos (creación de órganos centrales para acreditar y evaluar).
- Instancias de coordinación a nivel nacional, regional e inter-universitarios; reformas institucionales y normativas.
- Diferenciación del cuerpo académico en función de indicadores de productividad (políticas de incentivo)
- Reformas académicas: acortamiento de carreras, títulos intermedios, flexibilización de la currícula por modalidad de créditos, importación de modelos educativos basados en la “adquisición de competencias profesionales”
- Predominio de tecnologías de la información, formas de aprendizaje a distancia (universidade virtual), tutorías remotas, certificación de saberes y destrezas, reciclamiento de competencias. (MOLLIS, 2006, p. 100)

Esse conjunto de ações predominantes nas reformas da educação superior na América Latina, juntamente com a história e o percurso da educação em cada país, tem evidenciado um cenário de comprometimento “do acesso, da qualidade e da equidade da educação”, conforme analisa Didriksson (2008):

En este nuevo siglo, el panorama de la educación superior, sin embargo, se mantiene en una suerte de impase y a la expectativa, porque a pesar de que se observa la fragmentación y heterogeneidad del modelo predominante, con un conjunto de nuevas instituciones de diferente carácter y nivel (privadas y públicas, universitarias y no universitarias, politécnicas, tecnológicas, de ciclos cortos, comerciales, entre otras), y que se alcanzó una nueva oleada de expansión de la demanda hacia la educación superior, se han reproducido a mayor escala, las más grandes desigualdades y inequidades, a nivel de género, de raza y de etnia, así como de forma pronunciada a nivel de las condiciones socio-económicas de ciertos sectores de la población, junto a la idea de que la lógica del mercado es uno de los mejores referentes de la calidad educativa, mientras encuentran amplios cauces de expansión las empresas de transnacionalización y de mercantilización del servicio educativo respectivo. (DIDRIKSSON, 2008, p.25)

A constatação dessa desigualdade e a iniquidade presente na educação superior latino-americana evidenciam como vivemos distantes em termos da educação como direito social de cidadania, portanto, entendida como um bem público. Como explicita Azevedo (2010), compreender a educação nessa dimensão implica considerar as seguintes condições:

1. O acesso ao bem não pode ser exclusivo a um contingente de modo que possa significar o não acesso por parte de outros cidadãos (não rivalidade);
2. O acesso ao bem não pode implicar em diminuição de seu conteúdo para o outro (não excludência). (AZEVEDO, 2010, p.165)

Recorrendo a alguns dados levantados pela Unesco sobre a educação superior nos países da América Latina fica evidente o tamanho do desafio a enfrentar quando se toma a educação superior na perspectiva de um bem público. Para problematizar essa situação serão analisados, neste texto, alguns dados sobre matrícula, qualificação dos professores e sua proporção por número de alunos atendidos, produção acadêmica e condição das universidades públicas. Esses dados possibilitarão esclarecer algumas dimensões da condição de acesso à educação como bem público, conforme tratado por Azevedo (2010).

Quanto ao acesso à educação superior em termos numéricos, observa-se um crescimento superior a 50% nas matrículas nesse nível de ensino na América Latina entre 1994 a 2006 (de 7.544 para 17.017 matrículas). Entre os países: Brasil (4.802.07 matrículas), México (2.709.25 matrículas) e Argentina (2.173.96 matrículas), o total de matrículas em 2006 foi superior a 60%. (GAZZOLA, 2010, p.38) No entanto, esse percentual de matrícula não confere acesso irrestrito aos jovens em idade correspondente ao ensino superior. No Brasil, por exemplo, observa-se um caso emblemático: o atendimento à população entre 18 a 24 anos correspondeu a 13,9% da demanda em 2009. (GOMES, 2011, p.29)

Além desse aspecto, a concentração de estudantes em instituições públicas e privadas varia significativamente, entre os países:

Los países que tienen una concentración de estudiantes de entre el 75% y el 100% en instituciones de carácter público, son Cuba, Uruguay, Bolivia, Panama, Honduras y Argentina. Los que tienen el mayor porcentaje (de entre 50 y 75%) de estudiantes en instituciones de carácter privado, son Brasil, Chile, El Salvador, Colombia, Costa Rica, Nicaragua y República Dominicana.

En una situación intermedia, por así decirlo, esto es, países que tienen concentraciones de estudiantes importantes tanto en el sector público como en el privado, están Ecuador, México, Venezuela, Paraguay, Perú y Guatemala. Sin embargo, debe notarse que la tendencia de incremento de

la participacion de las instituciones de educación superior privadas ha ido en aumento en la region de forma constante. (DIDRIKSSON, 2008, p.30)

Esses indicadores mostraram não só a diferença de condição da educação superior entre os países, mas também a distância da maioria deles em relação à oferta de educação superior como bem público. Na verdade, eles não dão conta do princípio básico de universalização do ensino superior.

Nesse contexto, vários outros fatores podem ser aprofundados para compreender as dimensões sociopolíticas e culturais que constituem esse processo de oferta da educação superior nos distintos países, tais como: condições dos sujeitos que aprendem, condições dos sujeitos que ensinam: os docentes.

Sobre os docentes, foram coletados alguns dados sobre qualificação e tempo de dedicação ao trabalho possibilitando estabelecer uma relação entre esses dois aspectos básicos para realizar uma educação superior de qualidade. Afinal, a oferta de condições<sup>2</sup> adequadas àqueles que atuam nesse nível de ensino promove a formação e desenvolvimento dos discentes.

Embora quase sempre os docentes sejam vistos apenas do ponto de vista da qualificação, como indicador de qualidade da educação superior, sabe-se que isso é insuficiente para pensar os docentes como indutores da qualidade do ensino. É importante, além da qualificação, a garantia de condições básicas para o trabalho, como: suportes materiais adequados, possibilidade de dedicar-se integralmente ao magistério, adequada remuneração, liberdade de produção dos conhecimentos, entre outros. Contudo, verifica-se que, atualmente, as transformações ocorridas na educação superior têm impactado a condição profissional dos docentes, fenômeno esse evidente no relatório da conferência mundial da educação superior promovida pela UNESCO em 2009.

A propósito, segundo Altbach, para entender a profissão acadêmica contemporânea é útil examinar seu estatuto e as condições de trabalho. Em sua opinião, trata-se de uma profissão que tem apresentado um comportamento demográfico de envelhecimento em termos

---

<sup>2</sup> Foram analisados apenas os dados relativos à qualificação e dedicação ao trabalho dada a falta de outros disponíveis sobre o conjunto da América Latina com o mesmo tratamento. De fato, eles não esgotam a leitura sobre as condições de atuação dos docentes, apenas oferecem uma visão panorâmica o suficiente para a aproximação dessa realidade.

mundiais e mostrado cada vez mais segmentada e diferenciada. Portanto, é quase impossível tratar da profissão como um todo. (ALTBACH, 2009, p. 89)

Ele ainda aponta alguns fenômenos que vêm impactando os docentes em escala mundial e a evidência da *centralidade e crise da profissão acadêmica* no contexto atual: o predomínio do exercício da docência *part-time*<sup>3</sup>; a baixa remuneração; a burocratização do trabalho acadêmico com perda de autonomia do professorado; e, ainda, o mercado global que tem levado os docentes a migrarem de seus países de origem em busca de melhores condições em outros.

No caso da América Latina, os dados sobre docentes com dedicação integral revelam baixa quantidade de docentes nessa condição, indicando o predomínio de docentes *part-time*, no âmbito do ensino superior, na maioria dos países pesquisados, como mostra o gráfico abaixo:

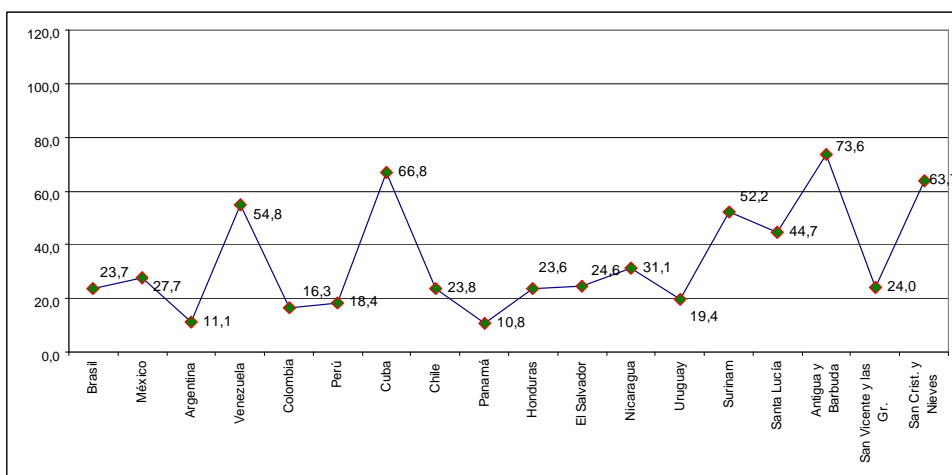


GRÁFICO 1: Número de docentes com tempo integral por 1.000 matrículas

Fonte: GAZZOLA, 2010, p.28

Conforme evidência o gráfico acima, apenas três países apresentam proporção superior a 60 docentes com dedicação integral para mil matrículas no ensino superior. Isso indica melhores condições de dedicação ao trabalho.

<sup>3</sup> Refere-se a uma instituição que não proporciona aos docentes dedicação integral ao trabalho. Por exemplo: 20 horas semanais, 10 horas semanais, 04 horas semanais e outros na instituição. Essa situação faz com que os docentes trabalhem em muitas instituições ao mesmo tempo para completar carga horária semanal de trabalho suficiente para suprir suas necessidades.

Em outro extremo, observam-se países com cerca de 11 docentes em tempo integral para mil matrículas, como a Argentina e o Panamá. E há maior concentração dos países com 15 até 30 docentes por mil matrículas, entre os quais se encontra o Brasil, com 23,7 docentes para mil matrículas. Conforme Altabch (2009) esse quadro mostra que a vivência da profissão tem levado o docente a ser denominado professor-*táxi* em alguns países, isto é, aquele professor que, durante uma jornada de trabalho, percorre duas ou mais instituições para dar aula.

Nessas circunstâncias, pode-se dizer que o docente se encontra em condições limitadas para desenvolver um conhecimento pautado por reflexões críticas e sistemáticas, tendendo muito mais a reproduzir que propriamente criar conhecimento que atenda à realidade social em que vive. Nessa perspectiva, a dimensão pública do ensino, tal como apontado por Azevedo (2010), encontra-se comprometida porque não há docentes suficientes e em condições ideais para atender todos os alunos e promover produção de conhecimento.

Mas, além da dedicação integral, outro dado sobre os docentes na América Latina deve ser ressaltado: prevalência de pouca formação em pós-graduação *strito sensu* na maioria dos países. O Brasil e o México são os que apresentam maior proporção de docentes com doutorado, respectivamente: 14,71 por mil matrículas e 10,64 por mil matrículas. Os demais países apresentam menos de 6 docentes por mil matrículas. (GAZZOLA, 2010, p.29)

Por outro lado, a condição dos docentes reflete as transformações da educação superior, elas não estão desvinculadas de inúmeros outros aspectos que a constituem. Portanto, merece especial destaque a relação entre segmentação do mercado educacional e a diferenciação entre os docentes, bem como sua relação com as diversas instituições.

Assim sendo, a diferenciação e segmentação entre os docentes promovem a perda de visão da profissão vista como um coletivo que compartilha referências comuns. Afinal, isso tem ocorrido tanto no interior de uma mesma instituição quanto também no exterior. No primeiro caso, essa perda pode ser vista mediante os fatores de produtividade impulsionados pelas reformas, a divisão desigual do trabalho e outros. Mas externamente, entre instituições, isso ocorre pelo fator de pertencimento institucional, ou seja, trabalhar em uma universidade ou em uma faculdade isolada; trabalhar em uma instituição pública ou particular; trabalhar em

apenas uma instituição ou em várias ao mesmo tempo. Esses fatores concorrem para uma distância grande em termos da condição do exercício profissional do docente.

Nesse sentido, cabe pensar a docência no contexto das universidades públicas da América Latina. Segundo Didriksson (2008), foram elas que mais sofreram mudanças e ajustes nas últimas décadas. Assim, “la universidad latinoamericana y caribeña encara hoy fuertes dilemas, tendencias y retos, que debe resolver, considerar y enfrentar.” (DIDRIKSSON, 2008, p.32)

De acordo com esse autor, as universidades públicas modificaram suas estruturas e organização em condições difíceis: de pouco financiamento e muitas demandas de adaptação às novas formas de produção de conhecimento e tecnologia. Contudo, ainda são as universidades públicas que abrigam a maior quantidade de investigadores na América Latina: 65,1% do total. (DIDRIKSSON, 2008, p.30)

Quanto à produção acadêmica na América Latina, os dados indicam crescimento considerável entre 1990 a 2006 partindo de 1,7% para 3,7% da produção mundial. Os quatro países que apresentaram maior número de artigos publicados em revistas indexadas, em 2006, foram respectivamente: Brasil, México, Argentina e Chile. (GAZZOLA, 2010, p.33) Foram esses que deram mais ênfase nas reformas educacionais na década de 1990.

Afinal não somente pela pesquisa, mas também pelas demais funções de uma universidade e pela sua posição como uma instituição social, pode-se afirmar que essa instituição cumpre uma função importante no âmbito do ensino superior. No entanto, o cenário apontado por Didrikson (2008) demonstra que as mudanças ocorridas entre as universidades latino-americanas se aproximam do que Musselin (2011) e Chauí (2003) identificam como transformação das universidades públicas em organização.

Para Chauí (2003), a reforma do Estado brasileiro, realizada na década de 1990 colocou a educação no setor de serviços não exclusivos do Estado e, assim, a educação assumiu outros sentidos:

- a. educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço;

- b. educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. (CHAUÍ, 2003, p.06)

Nessa perspectiva de redução da educação como bem público, a autora considera que a reforma do Estado definiu a universidade como organização social, marcada por uma racionalidade instrumental com vistas a funcionamento e objetivos particulares e autorreferentes. Dessa forma, a universidade perdeu seu lugar de instituição social que aspira à universalidade e cuja existência e organização são inerentes às ideias de reconhecimento e legitimidade interna e externa. (CHAUÍ, 2003, p.06)

Essa análise é compartilhada por outros autores latino-americanos que vêm problematizando essa descaracterização da universidade como espaço autônomo e de excelência na produção de um conhecimento crítico e socialmente relevante. Nos dizeres de Mollis (2003), a identidade das universidades tem sido alterada.

Em resumo, a realidade da educação superior latino-americana é complexa e não está descolada dos movimentos globais que perpassam a educação e a sociedade como um todo. Resta ao pesquisador o desafio de problematizar suas diversas dimensões em prol da promoção da educação como bem público.

#### **1.4 O foco da pesquisa**

A compreensão dos fatos acima descritos motivou desenvolver a pesquisa em dois países latino americanos: Brasil e Argentina. Ambos são vizinhos, estão localizados na América do Sul, têm compartilhado as tendências sobre a educação superior nas últimas décadas e, ainda, apresentam algumas semelhanças e disparidades como apontados acima: estão entre os quatros países que apresentam maiores produtividade e que levaram, de maneira mais efetiva, as reformas na educação superior dos últimos tempos; por outro lado, a quantidade de docentes em tempo integral na Argentina equivale à metade da quantidade de docentes em tempo integral no Brasil; e o Brasil está entre os países que apresentam mais oferta de ensino superior privado e a Argentina, entre aqueles de maior oferta pública.

A esse respeito, Morosini e Nosiglia (1998), ao analisarem o contexto do Brasil e da Argentina, mostram como os diagnósticos elaborados pelos governos dos respectivos países,

para implementar as reformas seguiam as mesmas tendências. Divulgavam dados que induziam uma avaliação que indicava a ineficiência das universidades na gestão dos recursos e atendimento à população. Para tanto, propunham políticas que implicavam uma nova relação entre Estado e universidades. Assim, emergiam propostas nas quais as universidades perdiam autonomia na gestão de seus recursos, cujo acesso se dava por meio de contratos de resultados.

Considerando essas transformações no âmbito das universidades públicas da Argentina (as universidades nacionais) e do Brasil (as universidades federais), e reconhecendo as especificidades da constituição delas nos diferentes países<sup>4</sup>, propõe-se, neste estudo, desenvolver uma pesquisa com os docentes que atuam em instituições dessa natureza, nos respectivos países. Objetiva-se, assim, compreender as configurações assumidas pela docência nesses contextos, a partir da percepção dos professores considerando os contextos sócio-histórico e políticos que os rodeiam.

Tal objetivo baseia-se na hipótese de que a compreensão da docência implica entender que sua profissionalização é influenciada pelo contexto sócio-histórico no qual está inserida. Nesse sentido, as diferenças e semelhanças entre as configurações da docência em uma universidade no Brasil e na Argentina e as respectivas percepções dos docentes revelariam aspectos singulares no e do processo de profissionalização. Tais aspectos explicariam a constituição da docência dentro do campo de forças políticas que os conformam nas universidades públicas em questão.

Nesse sentido, a comparação torna-se uma ferramenta útil para explicitar as especificidades da docência universitária no contexto de uma universidade pública de distintos países, ao considerarmos que:

- As semelhanças e diferenças da configuração do perfil dos docentes na universidade brasileira e argentina evidenciarão traços do processo de profissionalização da docência nesses países no contexto atual;
- A configuração das trajetórias, formação dos docentes e condição de trabalho demonstrarão a especificidade e a intensidade da profissionalização no Brasil e na Argentina no contexto atual, considerando-se, como pressuposto, que haveria

---

<sup>4</sup> A constituição da Educação Superior e das universidades no Brasil e na Argentina será tratada no capítulo 4.



diferenças entre as duas universidades em função de suas historicidades e processos sociopolíticos vivenciados;

- A percepção dos docentes sobre suas condições profissionais sofre influência do contexto evidenciado nessas configurações e revelam como eles lidam individual e coletivamente com elas explicitando a força predominante em suas condições como docentes.

Posto isso, uma questão se impõe: quais as configurações assumidas pela docência e o que elas revelam sobre a condição profissional dos professores das universidades públicas no Brasil e na Argentina no contexto atual? Como elas são percebidas por eles?

Vale lembrar que entende-se por configurações as formas que assume a docência ao reconhecer algumas dimensões ou atributos particulares evidenciados pelos professores em suas experiências, as quais interferem, orientam e impulsionam o fazer e o ser um professor universitário.

Considerando-se a definição do presente objeto de estudo, foram elaboradas as seguintes questões:

- Quantos docentes e qual é o perfil deles em relação à faixa etária, formação, gênero, áreas de atuação, cargo e regime de dedicação?
- Como é a organização do trabalho docente nas universidades públicas no Brasil e na Argentina? Como ocorre a distribuição do trabalho? Quais as normas que regem essa organização? Quais relações hierárquicas a perpassam? Como são definidas as funções e a carreira docente?
- Quais são as atividades dos docentes? Além de ministrarem aulas, que funções desempenham e como as desempenham? Qual a relação com as funções desempenhadas?
- Como os docentes se relacionam com seus trabalhos e quais percepções têm dessa relação?
- Como os docentes definem sua atuação nas universidades públicas no Brasil e na Argentina? Quais são seus aspectos constitutivos e que sentidos são atribuídos à docência?
- Como os docentes se identificam em relação a sua atuação profissional nas universidades públicas no Brasil e na Argentina?

Essas questões orientaram a análise da percepção dos professores mediante as configurações da docência universitária nos distintos países, contribuindo para uma análise mais aprofundada desse objeto de estudo.

### **1.5 Justificativas da pesquisa**

Esta pesquisa no campo das Ciências Humanas e Sociais se justifica por chamar a atenção dos sujeitos docentes, dos formuladores de políticas educacionais, dos gestores, das instituições, enfim, dos responsáveis pelo acesso de todos à educação.

Assim pensando, recorreu-se a leituras sobre a produção de pesquisas com foco nos sujeitos docentes. No entanto, revendo a literatura, verifica-se que há pouca produção no âmbito dos estudos sobre educação superior.

A propósito, Ávila (2010), ao analisar a produção acadêmica sobre trabalho docente no ensino superior, entre 1996 a 2008 em dois grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Trabalho e Educação, Políticas de Ensino Superior) verificou que, entre 364 trabalhos acessados, apenas 13 tratavam desse objeto de estudo, ou seja, cerca de 4%.

Santos (2010) também realizou ampla revisão bibliográfica focando as produções sobre trabalho docente na educação superior, catalogadas entre 1994 a 2008 nas seguintes bases de dados: Portal da CAPES, Scientific Electronic Library Online (SCIELO/Brasil). Consultou, ainda, a base de periódicos da biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Seus achados foram: 67 dissertações, 20 teses e 120 artigos.

Na visão dessa autora, trabalhos relativos à docência aumentaram significativamente a partir dos anos 2000, com predominância de produção acerca da formação dos docentes de ensino superior. Embora haja evidência do aumento de estudos centrados na análise do professor de ensino superior, na opinião da autora, ainda são poucos, comparados à produção sobre educação superior.

Aliás, o tema educação superior, como objeto de estudo na América Latina, apresenta-se como um *campo* emergente, tratado de maneira multidisciplinar e com abordagens muito

distintas. Segundo Guadilla (2003), ao fazer um balanço das investigações sobre educação superior, desde a década de 1990, os países da América Latina que mais apresentaram pesquisas sobre esse tema foram Brasil, Argentina e México. Ela cita, como principais, os estudos sobre as reformas do sistema, especialmente referindo-se à gestão, organização e avaliação; estudos institucionais comparados como os da fundação Ford e da UNESCO, de natureza mais quantitativa. Enfim, apesar do aumento de estudos sobre a temática, essa área de pesquisa ainda é precária na América Latina se comparada com outras regiões, conforme se vê no trecho a seguir:

Se hace indispensable crear espacios de investigación orientados a la producción de conocimientos que posibiliten construcciones crítico-reflexivas con referentes endógenos que sean capaces de interpretar las especificidades de nuestros países. En momentos en que se está desdibujando el modelo de 'universidad ideal' como proyecto logocéntrico, la verdad, se nos presenta un intersticio de libertad para reflexiones endógenas orientadas a reafirmar la identidad de las instituciones académicas, en respuesta a la pertinencia que demanda la especificidad de nuestras sociedades. (GUADILLA, 2003, p.21, grifos da autora)

Também no âmbito da Sociologia da Educação Superior, o autor chileno Brunner (2009) revendo as produções regionais, locais e internacionais, esclarece:

A sociologia da educação superior é um campo acadêmico relativamente novo (Gumpert, 2007). Surge nos Estados Unidos no fim da Segunda Guerra Mundial. Inicialmente, abarca quatro áreas de pesquisa: duas principais e duas menores, conforme o balanço realizado por Clark (1973) no começo dos anos 1970. As áreas principais abrangem o estudo das desigualdades educacionais após o ensino médio e a análise dos efeitos psicossociais da experiência universitária. As áreas menores incluem o estudo da profissão acadêmica, a organização das instituições e os sistemas de educação terciária como unidades de estudo. (BRUNNER, 2009, p.621)

Em relação às produções na América Latina, acrescenta Brunner, que o campo é pouco institucionalizado, prevalecendo trabalho de pesquisadores isolados. O México constitui uma exceção, onde alguns grupos de pesquisadores se consolidaram. Ainda, segundo esse autor, a produção sobre educação superior “na maior parte das revistas mais reflete e comunica as preocupações de agentes do que expõe uma trajetória acumulativa de conhecimentos especificamente acadêmicos.” (BRUNNER, 2009, p.629)

Além desses trabalhos, foram revistos periódicos nacionais e internacionais e o catálogo da biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG, buscando ampliar a visão sobre a educação superior nas pesquisas da área. Alguns periódicos e revistas da Argentina, do Brasil e do

México<sup>5</sup> foram mapeados em busca de estudos que tratassem do docente como *objeto* de estudo. Os poucos estudos encontrados no México abordam a profissão acadêmica sob a perspectiva da sociologia das organizações; na Argentina há alguns artigos também com essas orientações; e no Brasil, entre os trabalhos sobre os docentes, prevalecem os estudos sobre a formação dos docentes universitários e alguns que tratam das implicações das reformas educacionais nas suas condições de trabalho.

A evidência da reduzida bibliografia na área em questão, fortaleceu a motivação para desenvolver a presente pesquisa.

## **1.6 A organização do trabalho**

Esta tese será apresentada em sete capítulos que buscam registrar as articulações teórico-conceituais com os contextos apreendidos ao longo do processo de formação acadêmica. Assim, após a introdução (capítulo 1) no segundo capítulo, são apresentados os percurso metodológico realizado para a concretização da pesquisa e elaboração da tese, as etapas do trabalho e os procedimentos e escolhas adotados.

No terceiro capítulo, são explicitadas as referências teórico-conceituais sobre a docência do ensino superior apresentando, suas peculiaridades sócio-históricas bem como a visão de alguns estudiosos sobre a docência como profissão.

O quarto capítulo é dedicado à educação superior no Brasil e na Argentina, explicitando suas configurações sócio-históricas e políticas e as características dos docentes das universidades nacionais na Argentina e federais no Brasil.

O quinto capítulo apresenta a análise comparativa das configurações da docência entre o grupo de docentes estudados, considerando-se: o perfil sociodemográfico e econômico dos professores; a formação e trajetória acadêmica; as condições de trabalho nas duas universidades em que atuam.

A análise da percepção dos professores estudados, buscando compreender e comparar as dimensões relevantes em cada contexto encontra-se no sexto capítulo.

E, por fim, no sétimo capítulo, estão as considerações finais.

---

<sup>5</sup> No Brasil: Revista de Avaliação da Educação Superior da Universidade de Sorocaba; Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação; na Argentina: Revista Pensamento Universitário, Publicações do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais; no México: Revista de la Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior e também foram revistas: publicações do site do Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) da UNESCO.

## **CAPÍTULO 2: CAMINHOS PERCORRIDOS E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O objetivo deste capítulo é explicitar como se desenvolveu a pesquisa com os professores de duas universidades públicas: a universidade federal brasileira e a universidade nacional da Argentina<sup>6</sup>.

Quanto ao enfoque metodológico, adotou-se a pesquisa comparada por suas possibilidades em termos de produção de conhecimentos em diferentes contextos sobre problemas educacionais. Tal opção se baseia no fato de que, historicamente, a área da pesquisa comparada em Educação era voltada para o entendimento de outras realidades educacionais como fonte de produção de conhecimento educacional em seus diversos aspectos.

Assim sendo, enfrentou-se o desafio: desenvolver esta pesquisa no Brasil e em outro país. E, então, registrar os desvios, as descobertas, os desafios ante a experiência em campo, as definições e conceitos, mas sem perder o rigor metodológico.

Outro desafio foi pesquisar professores universitários, tanto brasileiros quanto de outro país. Trata-se de sujeitos do mundo da pesquisa e diante deles, as exigências eram muitas. A pesquisadora não poderia mostrar domínio simplesmente do tema, mas também de todo o arcabouço da pesquisa em si. Era preciso demonstrar domínio metodológico e teórico do que se propunha.

Afinal, apesar dos percursos previstos e dos percursos emergentes, aliás próprios dos enfoques comparativos, realizou-se o levantamento empírico durante dois meses do primeiro semestre de 2012, na Argentina e três meses do segundo semestre de 2012, no Brasil.

Foram coletados, tanto dados quantitativos quanto qualitativos, provenientes de questionários, entrevistas e observações. Assim, procurou-se qualificar o objeto de estudo conforme as dimensões propostas: analisar as percepções dos próprios professores sobre a

---

<sup>6</sup> Para preservar a identificação dos docentes participantes, as universidades estudadas serão designadas universidade BR e AR, para referir-se à universidade federal brasileira e à universidade nacional argentina, respectivamente.

docência universitária considerando as configurações apresentadas por elas no contexto atual.

## **2.1 O enfoque metodológico da pesquisa comparada**

A pesquisa comparada, embora apresente distintos vieses, historicamente teve como “objeto de estudo outras realidades educacionais com o propósito de ampliar nossos conhecimentos e nossos horizontes intelectuais no sentido de um entendimento mais aprofundado para a elaboração de novos projetos para a educação.” (GEORGEN, 1991, p.17)

De acordo com Krawczyk (2003), a pertinência de uma pesquisa comparada não é dada pelos procedimentos em si, mas pela característica do objeto de estudo e pelas finalidades inerentes à comparação proposta. Assim, essa autora ressalta a importância de atentar-se para as seguintes questões: o que comparar? e por que comparar?

Nesse sentido, vale lembrar que o objeto de estudo desta tese trata da percepção dos professores de duas universidades públicas, uma brasileira e outra argentina. Contribuiu para a formulação desta proposta, leitura e problematização do panorama da educação superior em nível internacional e nacional, demonstrando as repercussões das mudanças ocorridas na docência de ensino superior. Assim, percebeu-se a importância de uma análise comparativa mais aprofundada das condições que perpassam a docência em dois países da América Latina cuja condução das políticas de educação superior nos anos recentes, é semelhante.

Dessa forma, a proposta de comparar a percepção dos professores sobre a docência universitária tornou-se importante para a explicitação e compreensão das especificidades nelas presentes em relação aos seus processos de profissionalização. Além disso, esse enfoque permitiu-nos comparação sincrônica, ou seja, foram estudados dois países localizados na América Latina, especificamente na América do Sul, explorados em um mesmo recorte temporal. (MARQUEZ, 1972)

Afinal, partiu-se do pressuposto de que comparar implicava assimilar e diferenciar no limite, sabendo, ainda, que as comparações são feitas entre entidades que possuam atributos em parte compartilhados (semelhantes), e em parte, não compartilhados. (BARCO, 2011, s/p)

Por outro lado, a leitura atenta à literatura referente a pesquisa comparada mostrou que, historicamente, os estudos comparativos tiveram-se muito atrelados a abordagens anacrônicas, que reduzem as especificidades locais a aspectos teóricos globais, *inventando países* em prol de modelos reducionistas. (ZELMEMAN, 2003)

Isso posto, o desafio era desenvolver um trabalho investigativo priorizando a prudência metodológica para evitar comparar coisas incomparáveis ou não comparar coisas realmente comparáveis. (Bourdieu e Passeron, 1991).

Considerou-se, então, que seria fundamental desenhar uma pesquisa comparada que fosse comprometida com as especificidades históricas e culturais dos diversos contextos. Desse modo, incluiu-se no trabalho a perspectiva dos sujeitos, conforme alerta Krawczyk (2003):

Trata-se de rigor, construir um conhecimento que dê conta das situações históricas. Os fenômenos sociais se articulam de uma determinada maneira e o que importa, não é conhecer o fenômeno separado do outro, mas a articulação que tem. Esta articulação é a especificidade histórica. Podemos ver um caso em que um mesmo recorte no tempo de um fenômeno social (político, econômico, cultural), em uma mesma data, tenha significações históricas diferentes em diferentes países. Não se trata de buscar leis gerais, mas um conhecimento concreto. (KRAWCZYK, 2003, p.23)

A respeito da perspectiva sócio-histórica, na Educação Comparada, na visão de Nóvoa (1995b), ela reconstrói o objeto da comparação passando da análise dos  *fatos* a análise do  *sentido históricos dos fatos*. (NÓVOA, 1995b, p.21)

Nessas circunstâncias, ficou claro, desde a definição do objeto de estudo até o desenho dos procedimentos, que o processo de coleta e análise de dados exigia disposição, sabedoria para lidar com as especificidades locais e relacioná-las entre si, evitando-se os riscos de um etnocentrismo. Isso desafiou esta pesquisadora e a desafia sempre que revê o trabalho. No entanto, considera-se que essa possibilidade permite re-significar os aspectos formativos das pesquisas comparativas como espaço privilegiado de aprendermos uns com os outros<sup>7</sup>, diante das diferenças e semelhanças.

---

<sup>7</sup> Há atualmente um movimento de valorização das pesquisas comparadas, buscando ressignificá-la para romper com os enfoques tradicionais de estudos internacionais que forçam tendências e valores colonialistas. (GEORGEN, 1991; KRAWCZYK, 2003) Nesse sentido, o desafio que envolve as pesquisas comparadas é como produzir conhecimento consistente e comprometido criticamente com a realidade social. Diante dessa consideração é que se pensou, desde uma perspectiva pedagógica, que uma das possibilidades seria aprender uns com os outros ao produzir conhecimento por meio de pesquisa comparada em Educação.

Ao desenvolver a pesquisa muitas possibilidades de trabalho foram aflorando-se, como reações de curiosidades, comentários de alguns professores argentinos e brasileiros, sobre o uso da pesquisa comparativa. Tanto os professores argentinos quanto os brasileiros demonstraram interesse em reafirmar suas diferenças. Alguns relataram intercâmbios e produções conjuntas. Da parte dos professores argentinos, que conheciam alguma universidade brasileira, predominaram comentários sobre as péssimas condições físicas e materiais oferecidos pela universidade na qual trabalhavam em relação à universidade brasileira em que estiveram.

Quanto aos professores brasileiros que conheciam alguma universidade ou professores da Argentina, apareceram comparações sobre a forma de organização do trabalho dos professores argentinos – eles podiam conciliar trabalhos externos com o trabalho na universidade. Outra questão apontada pelos brasileiros relacionava-se com a titulação em Mestrado e Doutorado. Na Argentina não era comum a titulação entre os professores tal como no Brasil. Houve comentários positivos, outros consideravam um problema, inclusive, em termos de intercâmbio. Era impossível convidar um colega da Argentina, por exemplo, um estudioso reconhecido em determinado assunto, para participar de bancas de exame de pós-graduação no Brasil dada a falta de titulação.

Como se vê, até a metodologia adotada para a pesquisa revelou percepções subjacentes aos conhecimentos prévios dos professores em relação aos colegas do país vizinho. Muitas vezes, esses comentários e episódios ajudavam a descobrir peculiaridades dos contextos, importantes para a análise.

## **2.2 Pré teste em uma universidade argentina para a realização da pesquisa de campo**

Os percursos de uma pesquisa são complexos e longos, a começar pela pesquisa de campo, principalmente em se tratando de uma pesquisa realizada em outro país. Os desafios foram muitos, dúvidas e inseguranças ocorreram desde o aporte institucional e financeiro para a execução do trabalho à aquisição de competência específica exigida, como: domínio do idioma (linguagem e oral), conhecimento do contexto cultural do país e da população com a qual relacionaria.



Quanto ao pré teste, diante do limite de tempo e recursos, teve como objetivo, avaliar os instrumentos da pesquisa e a interação da pesquisadora com os sujeitos participantes do estudo, buscando adequar os procedimentos de pesquisa, o vocabulário usado e as possibilidades de interação e comunicação da pesquisadora. (GIL, 2002, p.132)

Desse modo, a experiência do pré-teste permitiu avaliar os procedimentos que seriam adotados na pesquisa e possibilitou a emergência de vários fatores que deveriam ser considerados na pesquisa de campo, como: a importância da presença de um interlocutor local, no processo de formalização e entrada em campo em outro país; a influência da rotina de trabalho dos professores na interação com a pesquisadora. Nesse sentido, citam-se: falta de tempo, os professores emitiam poucas respostas por comunicação virtual mesmo diante de acordos presenciais, engajamento diferenciado entre professores das áreas de Educação e da Engenharia.

Em suma, a avaliação final do pré-teste resultou na coleta de dados de 15 questionários do curso de Engenharia, 7 da Educação e três entrevistas em cada uma dessas áreas. Os dados coletados permitiram a manutenção de 80% dos itens propostos no questionário além de confirmar a importância da articulação dos dois principais instrumentos: entrevista e questionário. Também permitiu à pesquisadora obter maior familiaridade com o contexto dos docentes e entender questões como: organização do trabalho dos professores em cátedras, categorização e o aprimoramento da comunicação, tornando-a mais contextualizada.

Ademais, a aplicação do pré-teste durante uma semana propiciou estimar o tempo necessário para a permanência em campo, considerando-se: entrada, autorização, interação e saída. Assim, foi possível planejar bem os procedimentos a ser adotados e estimar o tempo necessário (no mínimo um mês e meio em campo) para dar conta desse processo.

Terminada, então, a fase experimental, decidiu-se iniciar, em abril de 2012, a pesquisa de campo com os docentes da universidade AR na capital da Argentina.

### 2.3 A pesquisa de campo

A realização da presente pesquisa em universidades públicas fundamenta-se na indicação da literatura. Segundo os estudiosos, as principais transformações da educação superior têm impactado essas universidades de maneira significativa, como podemos ver em Dridiksson (2008), Mollis (2006), Musselin (2011) entre outros. Assim, considerando que as principais mudanças ocorridas nas últimas décadas, nas universidades têm sido na forma de produção de ensino e pesquisa, marcada por processos de internacionalização e impulso à produtividade, foram selecionadas, para este estudo, as que fossem bem situadas neste processo, e apresentassem mais visibilidade nacional e internacional. Para atender a esse propósito (selecionar a universidade federal brasileira – Universidade BR e a universidade nacional argentina – Univesidade AR), identificou-se o contexto de cada uma considerando-se: proximidade no universo de cursos oferecidos (cerca de 75 cursos) e das demais condições institucionais.

Embora criadas em tempos distintos, essas universidades localizam-se em grandes centros urbanos e são igualmente prestigiadas em relação à produção científica e reconhecidas em âmbito nacional e até mesmo internacional. Nas avaliações internacionais recentes, ambas ficaram entre as dez melhores universidades da América Latina<sup>8</sup>.

Esclarecidas as particularidades de ambas as universidades, foram selecionados grupos de professores de três cursos (Engenharia Eletrônica, Odontologia e Educação), contemplando diferentes áreas de conhecimento (exatas, humanas e saúde), com o intuito de preservar as distinções epistemológicas que estão presentes na docência de ensino superior proveniente da natureza das disciplinas. Optou-se ainda, em cada grande área, por realizar a pesquisa com grupos de professores de áreas aplicadas. Essa escolha baseou-se tanto na experiência

---

<sup>8</sup> Considerando as medidas e *ranking* apresentados em âmbito mundial e regional a partir de 2010, essas universidades ocuparam as seguintes posições nos distintos processos rankeadores: entre as 10 primeiras universidades ibero-americanas e entre as *top 500* do mundo; no ranking acadêmico de universidades mundiais (ARWU- Academic Ranking of World Universities); publicado pela universidade de Xangai, cujos indicadores são: números de professores e alunos que ganharam prêmio Nobel, outros prêmios e menções, número de publicações científicas e tempo de dedicação dos professores ao trabalho; entre as 10 primeiras da América Latina no Quacquarelli Symonds World University Rankings (QS), empresa especializada em estudos sobre ensino superior e que produz o ranking Top Universities; Entre as 10 primeiras da América latina no Webometrics Ranking, web of world universities que avalia a visibilidade na internet de instituições de ensino superior de todo o mundo. Leva em conta o número de visitantes na página de internet e o número de publicações divulgados. Disponível, respectivamente em: [http://www.webometrics.info/en/americas/latin\\_america](http://www.webometrics.info/en/americas/latin_america), acesso em outubro de 2013; <http://www.shanghairanking.com>, acesso em outubro de 2013; <http://www.topuniversities.com>, acesso em outubro de 2013.

no cotidiano da universidade quanto na literatura, cujos discursos reiteram que essas áreas têm sido submetidas às referências de produção acadêmica própria das áreas básicas. Isso afeta o trabalho dos docentes que passam a ser regidos por uma lógica que não respeita as especificidades das diversas áreas.

Esse critério foi facilmente contemplado, pois havia disponível uma quantidade considerável de grupos de professores que trabalham com áreas aplicadas. Desse modo, decidiu-se fazer a pesquisa com aqueles que fossem acessíveis, daí a escolha com sujeitos dessas áreas: Engenharia eletrônica, Odontologia e Educação.

Considerando-se que as transformações pelas quais as universidades vêm passando são de ordem transnacionais, a adoção da metodologia comparada para este estudo era importante. Daí a realização da pesquisa empírica em outro país, o que exigiu imergir na cultura cotidiana de outros povos, neste caso, os argentinos, especialmente, na cultura institucional universitária, e, ainda, comunicar com eficiência, neste caso, o espanhol.

Ressalta-se, porém, a riqueza desse processo: possibilitou desmitificar as supostas facilidades de dialogar em um país vizinho e, ainda, descobrir as nossas diferenças culturais, particularmente, no âmbito da universidade e seu contexto.

Por outro lado, surpreendeu os argentinos ao tomarem conhecimento da nossa cultura cotidiana e universitária, pois aspectos familiares e naturalizados, no Brasil, pelo convívio, foram evidenciados como, por exemplo: a estabilidade atual dos professores concursados nas universidades federais no Brasil em contraste com a instabilidade dos professores na universidade pesquisada na Argentina e a significativa presença ali de professores *ad honorem*.

Vale esclarecer, aqui, que a realização da pesquisa de campo primeiro na Argentina, antes do país de origem (Brasil) se deve às recomendações de outra pesquisadora que já havia passado por essa experiência e vivido as dificuldades de acesso ao campo no âmbito de instituições educativas na Argentina<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Essa troca de experiência foi muito importante para a realização do presente estudo, a professora Savana Diniz Melo, por exemplo, tinha realizado sua pesquisa de doutorado na Argentina (Trabalho e conflito docente: experiências em escolas da Educação profissional no Brasil e na Argentina, 2009) e pôde, com muita generosidade e solidariedade recomendar a esta pesquisadora, atitudes como: não abrir mão de um pré-teste no

Isso posto, o prazo de um mês e meio foi dedicado para contatar a instituição, obter a autorização para pesquisa e fazer a coleta de dados com os docentes. Previamente, já tinha levantado, via internet, o mapa da universidade AR e registrado a carta de autorização nominal que seria encaminhada a cada coordenador de departamento e faculdade conforme as áreas que seriam pesquisadas.

No Brasil, a coleta de dados foi realizada após o retorno da Argentina. Quanto à autorização e consentimento institucional para desenvolver a pesquisa, ficaram prontos um ano antes do início da coleta de dados, pois o Comitê de Ética brasileiro exigia a autorização prévia para avaliar a proposta de pesquisa.

Contudo, o retorno da Argentina coincidiu com a instauração da greve dos docentes universitários permanecendo até setembro de 2012. Logo, o início do trabalho de campo se deu nos meses finais daquele ano.

Assim, o ano de 2012 foi dedicado à coleta de dados dos professores da Odontologia, Eletrônica e Educação no Brasil e na Argentina. Foram obtidos 477 questionários respondidos e 49 entrevistas realizadas, conforme registra a tabela a seguir:

TABELA 1 :Questionários e entrevistas realizados e a representação da população total de docentes pesquisados, por área

Cursos Países	Países			
	Brasil		Argentina	
	Questionários coletados	Entrevistas realizadas	Questionários coletados	Entrevistas Realizadas
Odontologia	58	07	259	11
Engenharia	28	07	89	11
Educação	18	03	25	10

outro país para afinar instrumentos e abordagens; encontrar um professor ou algum conhecido que pudesse mediar o acesso aos grupos de professores e outros mais.

Diante da imprevisibilidade que o campo oferecia, optou-se por não fixar previamente amostragens específicas a serem alcançadas na coleta de dados dos questionários de cada área. Assim, inicialmente, procurou-se constituir um censo<sup>10</sup> e, diante dos resultados obtidos, seriam estabelecidas ou não, amostragens em cada área. No entanto, os resultados gerados variaram muito e, para não excluir nenhum sujeito do estudo, manteve-se o trabalho sem definir amostras mais consistentes da população alvo de cada área. Considerou-se que esse fato não alteraria o sentido da pesquisa e nem alteraria seu valor estatístico.

Assim sendo, trabalhou-se com a amostra aleatória simples, ou seja, uma amostra na qual todos os professores, independentemente da classificação profissional, tempo de trabalho ou qualquer outra categoria, apresentassem a mesma probabilidade de ser selecionados.

Com efeito, os resultados obtidos da população pesquisada por meio dos questionários indicaram que a amostra alcançada entre os professores da Odontologia e da Engenharia, tanto no Brasil quanto na Argentina, apresentaram um nível de confiança de 90% com erro variando entre 5% a 10%. Já no grupo de professores da Educação, constatou-se o erro na amostra de 15% e 18%.<sup>11</sup>

Para o levantamento dos dados qualitativos por meio das entrevistas, estabeleceu-se, previamente, uma escolha intencional que incluía, em cada curso, por país: docentes do sexo feminino e masculino; docentes com menos tempo de docência (menos de 05 anos) e docentes com mais tempo (mais de 15 anos); docentes pesquisadores e não pesquisadores. Ao adentrar no campo de pesquisa na Argentina, percebeu-se que seria importante também contemplar docentes em diferentes posições como titular e auxiliar, docentes que trabalhavam 20 horas semanais ou 40 horas, na mesma universidade e docentes *ad honorem*.

Considerando essa diversidade de condições, concluiu-se que seria possível realizar, no mínimo, quatro entrevistas por curso desde que houvesse uma combinação direta dessas variáveis em um mesmo sujeito. Mas isso era difícil dada a falta de dados precisos dos professores que possibilitasse essas informações. Nessas circunstâncias, a realização das

---

<sup>10</sup> O censo pressupõe a abordagem da população total que compõe o universo de pesquisados sem diferenciar subgrupos específicos ou representativos como pressupõe uma abordagem por amostra.

<sup>11</sup> Esses cálculos foram obtidos por meio de uma calculadora on-line, disponível em um site e submetidos a consulta de dois estatísticos profissionais que validaram os resultados apresentados. Esse cálculo é estimado relacionando-se a população de respondente com a população total por meio de uma equação específica para isso. Disponível em: <http://www.calculoamostral.vai.la> acessado em setembro de 2013.

entrevistas variou conforme a disponibilidade dos docentes para a atividade atendendo, ainda, ao perfil previsto.

Certo é que, em alguns cursos houve maior variação que outros, como, por exemplo: Odontologia (11), Engenharia (11) e Educação (10) na Argentina e Engenharia (07) e Odontologia (07) no Brasil. No caso da Educação no Brasil, conseguimos, mais facilmente entrevistas com os docentes com menos tempo na instituição e não realizamos entrevistas com os docentes com mais tempo de serviço, resultando apenas, três entrevistas<sup>12</sup>.

Finalmente, para compreensão desse processo, serão especificados no texto adiante, os seguintes tópicos: a relação da pesquisadora na pesquisa de campo e os sujeitos, a metodologia, os procedimentos e o tratamento dos dados.

## **2.4 Caminhando pelos *campi* argentinos e brasileiros**

Começando pela instituição argentina, o campus da Universidade AR é disperso pela cidade fazendo com que o acesso a cada grupo de professores demandasse uma viagem entre zonas distantes, nas quais estavam localizadas as faculdades que os abrigavam. Desse modo, o acesso aos representantes dos grupos de professores já dava indícios de características específicas da organização desses grupos. Assim, os professores da Educação estavam alocados no Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia e Letras; os da Engenharia estavam no Departamento de Eletrônica da Faculdade de Engenharia. E em ambos os departamentos, os professores são agrupados em cátedras. Quanto aos professores da Odontologia, estavam localizados na Faculdade de Odontologia, agrupados em cátedras dessa área.

Dada essa organização, na Faculdade de Odontologia, a autorização para o acesso ao grupo de professores passava pela diretoria da faculdade. Quanto ao primeiro contato desta pesquisadora com a instituição foi preciso persistir por quase um mês contanto com o apoio

---

<sup>12</sup> A ausência de adesão mais ampla por parte dos docentes da Educação foi similar tanto na Argentina quanto no Brasil. No caso da Argentina, essa dificuldade veio das condições institucionais, pois não há um espaço para acessar os docentes de maneira coletiva e a busca por eles foi feita individualmente, em salas de aula e por meio de cooperação diversas conforme relatado mais adiante neste trabalho. No caso do Brasil não há uma justificativa tão evidente, permitindo supor que a baixa adesão tenha sido em função de a pesquisa ter sido no final de um semestre letivo, após um período de greve em que os docentes da educação estiveram bastante envolvidos e a demanda de participação na pesquisa estava competindo com muitas atividades pendentes do cotidiano dos docentes. Essa é uma suposição advinda do contato com os docentes que colaboraram e daqueles que justificavam a não participação devido à falta de tempo.

de uma professora do Departamento de Educação para apresentar a pesquisadora à direção e obter autorização para realizar o trabalho.

Já no Departamento de Engenharia, a primeira visita foi prontamente autorizada, sendo recebida pelo professor que ocupava o cargo de chefe. Ele autorizou a coleta de dados emitindo um comunicado oficial que foi encaminhado a todos os docentes. Além disso, colocou à disposição da pesquisadora, o espaço da secretaria do departamento e todos os funcionários para auxiliarem na difusão e coleta dos dados.

E, no departamento de Educação, depois de uma semana de contatos, obteve-se a autorização da junta departamental mediante a apresentação de um plano de trabalho. Entre a autorização e contato com o grupo de docentes, os desafios foram somando-se: onde encontrá-los? Como encontrá-los? Como organizar o tempo para conciliar as três coletas ao mesmo tempo?

Com efeito, a coleta de dados iniciou-se no Departamento de Engenharia Eletrônica. Os professores foram encontrados com certa facilidade, entre 17 e 19 horas, na portaria do departamento. Nesse horário encerrava-se o turno da tarde e os professores do noturno, que concentravam o maior número de aulas chegavam. Na portaria encontrava-se o caderno de ponto no qual os professores tinham que assinar diariamente.

O contato com os professores foi facilitado pela equipe de funcionários que informava sobre a presença deles e apresentavam a pesquisadora a eles. Isso contribuiu muito para a adesão de todos os docentes contactados.

Além da portaria, os professores foram encontrados nas salas de aulas e laboratórios, isso com a ajuda dos funcionários que encarregaram, ainda, de esclarecer a disponibilidade de horários, dar informações e cuidar das relações interpessoais no âmbito daquele departamento. Nesse departamento, os professores não contavam com uma sala exclusiva de professores para uso individual ou coletivo. Aliás, chamava a atenção a transformação dos espaços dos laboratórios em lugar de reunião e agrupamento de alguns docentes. Também era curioso observar a grande circulação de docentes na sala do departamento ou para tomar café, ou para uma conversa com os funcionários ou com o chefe.

Observou-se, também, nesse contexto, o carisma dos funcionários técnicos administrativos no atendimento aos professores e a esta pesquisadora. A cumplicidade com a pesquisadora auxiliou-a no processo de pesquisa e contribuiu, de maneira inestimável, para o acesso às informações e à coleta de dados.

No Departamento de Educação, inicialmente, a forma mais eficaz de contatar os docentes foi segui-los até as salas de aula nas quais eles lecionavam. Assim, consultando-se o quadro de horários fixado no mural da faculdade, desvendou-se o mapa de circulação dos professores permitindo uma peregrinação pelos diversos andares e extensos corredores do edifício da Faculdade de Filosofia e Letras para contatar cada docente. Essa estratégia foi penosa e pouco eficaz, pois ora as aulas tinham mudado de sala, ora os professores não atendiam, ou ainda, não os encontrava novamente para recolher o questionário aplicado.

A superação dessa situação só foi possível com o auxílio de um professor que trabalhava em outra universidade e compartilhava trabalho com os docentes da Universidade AR. Assim, por meio de correio eletrônico, o contato com os professores foi estabelecido, dada a apresentação da pesquisadora aos futuros participantes da pesquisa.

O Departamento de Educação contava com uma sala de professores de uso coletivo de toda a faculdade, apesar de insuficiente para atender ao número de docentes. Esse espaço foi útil para pesquisa: era possível ali, acessar internet, encontrar com professores com os quais tinha feito contato via e-mail, organizar material, etc. Percebia-se uma rotina de movimentos na sala, que ficava cheia de professores perto do horário de início das aulas. Normalmente, era o momento de reuniões rápidas das equipes que compunham as cátedras. Passando para a Odontologia, houve uma peculiaridade. A coleta de dados foi intermediada pela direção da faculdade que dirigiu um comunicado a todos os professores titulares de cada uma das cátedras solicitando a participação na pesquisa e com a solicitação, foram encaminhados os questionários.

Por outro lado, o acesso aos professores foi mais restrito e dependente dessa mediação, pois a disposição das cátedras é conformada pelo espaço físico e contam com um aparato organizacional bastante burocrático. O acesso aos professores só ocorreu ao fazer as entrevistas, mesmo assim, com o apoio da diretoria da faculdade que foi mediando o contato com cada professor.



Afinal, na quinta semana de campo, teve início a coleta de dados nas três faculdades ao mesmo tempo, numa rotina de manhã, tarde e noite, cada tempo em uma faculdade, situação essa que já vinha ocorrendo desde a busca pela autorização.

A propósito, eis algumas anotações registradas no diário de campo, relatando as impressões sobre os espaços e contatos:

Na Odontologia a organização dos docentes em cátedras é mais evidente que nas demais faculdades. Elas são identificadas pelas matérias e tem um forte componente físico-arquitetônico que faz com que elas sejam muito delimitadas.

O edifício da faculdade de Odontologia é antigo e tem uma arquitetura robusta, sendo que por dentro divide-se em duas partes lado A e lado B e cerca de 08 andares. Cada lado, a partir do terceiro andar é composto por uma cátedra e esses lados normalmente ficam interligados pelos espaços clínicos, que constituem o hospital odontológico e são as salas de aulas das práticas clínicas.

Os espaços físicos das cátedras são fechados e o acesso só ocorre com autorização, tendo um funcionário que atende e encaminha até o professor Titular.

Dentro das cátedras encontramos variadas organizações dos espaços: salas coletivas ou salas individuais para professores (adjuntos, associados e titulares), sendo que em todas que fui, havia uma sala individual exclusiva para o Titular. Há uma sala de aula expositiva, algumas compostas por tablados e quadro negro com peças que movimentam, há espaços administrativos onde normalmente fica a secretária, há as clínicas ou laboratórios e também uma copa.

As salas dos professores parecem obedecer a uma hierarquia de acessos, sendo que a do catedrático quase sempre está aos fundos, no final do corredor, o último acesso.

Nesses espaços há uma combinação incrível de velho e novo: arquitetura, mobiliário, aparatos tecnológicos e pessoas.

O departamento de Eletrônica fica dentro da Escola de Engenharia e podemos correspondê-lo ao espaço de uma cátedra na odontologia. A diferença é que o acesso ao mesmo é aberto. Somente os laboratórios é que ficam fechados, mas não há laboratórios para todas as equipes de docentes.

No caso do departamento de Educação, não há uma delimitação de espaço facilmente identificada como da Educação, há uma dispersão, com exceção da secretaria e do Instituto de Investigação em Educação. Cada um fica em um andar distinto, e a secretaria do departamento fica ao lado de todas as demais secretarias dos departamentos que compõem a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e o Instituto de Pesquisa fica no quarto andar.

No instituto há uma secretaria e alguns gabinetes reservados para alguns professores.

Como se vê, nesses espaços ocorrem as interações dos professores e o trabalho cotidiano, demonstrando forte influência do ambiente físico na composição da identificação dos docentes e da cultura institucional.

#### **2.4.1 Coleta de dados no Brasil**

A Universidade BR tem suas unidades concentradas em três campi, um localizado em outra cidade do interior do Estado no qual está situada. Também possui algumas faculdades isoladas na Região Central da cidade sede.

O acesso ao grupo de professores das três áreas escolhidas ocorreu em um mesmo *campus* no qual havia maior número de unidades acadêmicas da universidade, entre elas, a Faculdade de Odontologia, a Faculdade de Educação e a Escola de Engenharia na qual está situado o Departamento de Eletrônica.

A estrutura organizacional das três unidades é departamental. O acesso aos professores e a autorização para desenvolver a pesquisa passaram pelas diretorias das respectivas faculdades e departamentos.

Tanto no Departamento de Engenharia, quanto na Faculdade de Educação e de Odontologia, o contato com os professores foi predominantemente individual. Na Odontologia, contou-se com apoio do colegiado, e no Departamento de Engenharia, como a colaboração de um professor facilitando os contatos e recebendo os questionários que seriam aplicados.

A coleta de dados iniciou-se na Faculdade de Odontologia com os professores que dispunham de tempo nos horários das aulas clínicas, pela manhã e à tarde, principalmente entre segunda a quinta-feira. O contato com os professores foi facilitado pelo mapeamento e identificação dos seus horários junto com a equipe do colegiado.

No Departamento de Eletrônica, foi possível encontrar os docentes em seus gabinetes, nos horários que antecediam as aulas do período da tarde e da noite.

Na Faculdade de Educação os docentes foram procurados em seus gabinetes em diversos horários e também nas salas de aulas no período da tarde. Além disso, foram feitos contatos eletrônicos tendo obtidos os endereços por meio da faculdade.

Em termos de espaços físicos, os três grupos de professores gozavam de condições semelhantes, pois situavam-se em edifícios recentemente construídos ou reformados, que ofereciam boa infraestrutura para o trabalho. Somente na Odontologia havia maior número de professores que dividem seus gabinetes com outros colegas.

Em resumo, os três grupos de professores proporcionaram coleta de dados com condições variadas. Assim sendo, procurou-se adequar tempos e flexibilizar os meios para alcançar o máximo de êxito nesse processo, atentando-se nos instrumentos principais – questionários e entrevistas –, observando os espaços, as interações e, ainda, a leitura de documentos diversos que possibilitassem contextualizar a docência, tais como: estatutos, legislações, planos de trabalhos entre outros.

## **2.5 A aplicação dos questionários**

Morlino (1994), ao tratar das opções em uma pesquisa comparativa, ressalta que tendo a definição do problema e seu aporte teórico constituído, é preciso “clasificar correctamente para identificar las variaciones empíricas del fenómeno en las diferentes realidades”. (MORLINO, 1994, s/p) Além desse aspecto, recomenda que sejam definidas o espaço e tempo e as variáveis a considerar.

Considerando a perspectiva apontada por esse autor, é que se elegeu o questionário como um procedimento de coleta de dados com o intuito de identificar os docentes, objeto do estudo, caracterizar suas formações, trajetórias, condições do exercício profissional e percepções sobre essas condições.

O questionário foi estruturado com 55 perguntas predominantemente objetivas, agrupadas em categorias a saber: perfil sociodemográfico, formação acadêmica, trajetória profissional e carreira, atividades profissionais e condições de realização e participação coletiva<sup>13</sup>. A

---

<sup>13</sup> O questionário usado na coleta de dados encontra-se no Apêndice A.

elaboração desse questionário contou com revisões usando o mesmo instrumento utilizado por autores em outras pesquisas (TENTI-FANFANI, 2004; MELO, 2009) e passou por intenso refinamento por meio de entrevistas cognitivas<sup>14</sup> realizada com professores da Universidade Federal de Minas Gerais. Desse modo foi possível ajustar o instrumento evitando-se ao máximo, os vieses na coleta dos dados.

Feito isso, os questionários foram traduzidos para o espanhol para serem aplicados aos docentes argentinos. Mais uma vez, a colaboração de colegas do Doutorado Latino-Americano também foi fundamental.

Todo esse processo teve por objetivo adequar o instrumento à realidade dos dois países e garantir que a coleta fosse mais proveitosa possível. O questionário foi disponibilizado para uma autoaplicação em formato impresso e eletrônico (tanto em plataforma exclusiva disposta *on-line* quanto em formato *Word*) dando aos sujeitos a possibilidade de escolher o que melhor os atendia.

Essa variedade de formatos visava a atender aos possíveis diferentes perfis de docentes em relação às habilidades no domínio da tecnologia e garantir o maior número de respondedores<sup>15</sup>. Essa experiência mostrou que a escolha do suporte tecnológico, em formato impresso foi influenciada pela disposição de tempo para dedicar-se a responder ao questionário e a falta de computador, em determinados espaços, por exemplo, na sala de aula.

Muitos professores preferiam o questionário impresso porque entre uma atividade e outra, e até mesmo na sala de aula, enquanto os alunos faziam alguma tarefa, eles aproveitavam para responder às perguntas.

---

<sup>14</sup> A entrevista cognitiva é uma técnica de revisão do instrumento de pesquisa que consiste em uma aplicação focada, com alguns sujeitos no intuito de controlar os vieses gerados na sua formulação distanciando o significado pretendido pelo pesquisador da interpretação dada pelo entrevistado. Chama-se cognitiva porque pressupõe que uma pessoa, ao interagir com um questionário, mobiliza algumas tarefas cognitivas para interpretá-los e que podem ser explicitadas em função dos aspectos estruturantes das questões como: linguagem, demanda de memória, formatos, etc. Assim pode-se verificar o que facilita ou distorce a interpretação dos sujeitos. (SIMÕES, 2012)

<sup>15</sup> Diante do pré teste ficamos com uma hipótese de que o fato de termos mais respondente da Engenharia e menos da Educação poderia ser em função de domínios dos manuseios tecnológicos.

Curioso que, tanto na Argentina como no Brasil, os professores demonstraram que o aceite em responder ao questionário consistia mais em um ato solidário de identificação com a condição de pesquisador que propriamente um ato voluntário, sem menor implicação. Muitos alegaram falta de tempo para responder às perguntas e ainda consideraram o questionário um instrumento que se aproximava muito das demandas burocráticas rotineiras, próximas do trabalho. Afinal, preenchiam muitos formulários e sempre estavam atrasados com o envio de algum.

Esse fato foi muito marcante na Faculdade de Odontologia da Universidade AR, pois a diretora somente aceitou que os questionários fossem enviados impressos expondo alegando garantia de serem respondidos. Inclusive, ela disponibilizou uma cota de cópias por conta da própria faculdade para ajudar a pesquisadora<sup>16</sup>.

Merecem destacar, no processo de coleta dos dados acerca dos questionários, dois episódios significativos, não ocorridos no pré-teste. Assim, no início da aplicação dos questionários, os professores categorizados como docentes auxiliares pensavam que algumas perguntas não se referiam a eles, pois remetiam ao termo professores. Assim perguntas como: ¿Hace cuánto tiempo usted es profesor en la Universidad AR? Teve que ser modificada para ¿Hace cuánto tiempo usted es docente en la Universidad AR?

Esse episódio revelou que naquela relação institucional era distinto ser docente e ser professor, porque a organização do corpo docente na Universidade AR é em cátedras compostas por categorias de docentes auxiliares (auxiliar de segunda, auxiliar de primeira e chefes de trabalhos práticos) e professores (professores adjuntos, professores associados e professores titulares). Esses últimos ocupavam o topo da hierarquia.

Outro episódio significativo foi a recusa de um grupo de professores da Educação em responder ao questionário porque as questões relativas ao pertencimento étnico utilizavam os termos raça e cor de pele, que, na visão deles, demonstrava um posicionamento racista. Como o grupo era composto por sociólogos e antropólogos, o debate foi intenso, mesmo explicando a eles que foram adotados os critérios do IBGE, como parâmetros para os

---

<sup>16</sup> Essa ajuda foi muito importante porque a população de docentes da odontologia era grande, mais de mil professores, o que implicava uma distribuição de 350 questionários, que era a quantidade estimada de docentes na faculdade naquele período letivo de acordo com a direção. Neste sentido, o custo da impressão desses questionários resultava muito alto para a pesquisadora.

brasileiros e usado no contexto das políticas contra a discriminação étnico-racial, sendo reconhecido no Brasil, o racismo explicitado na identificação da cor.

Mas argumentavam que o termo raça não constituía um conceito sociologicamente aceitável, logo deveria ser usado o termo etnia.

Diante dessa importante discussão, a questão foi anulada, pois já não era possível revisá-la pois já havia outros questionários respondidos.

Essa experiência remete-se a considerações de Bourdieu (1997) sobre a relação de pesquisa como uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos. Esses episódios mostraram quão importante é a atenção às distorções que perpassam na realização da coleta de dados. Na verdade, elas contribuem para aumentar a violência simbólica que permeia a comunicação.

Como se observa, no processo de coleta de dados dos questionários constituiu um momento ímpar de interação com os professores que transcendeu o instrumento em si; possibilitou uma relação com os sujeitos em seus contextos de trabalho facilitando o acesso às informações e abriu espaço para os demais procedimentos de coletas de dados.

Em última análise, a coleta desses dados deixou claro que a flexibilidade nos formatos de distribuição do questionário fora muito importante para garantir a participação dos docentes nesta pesquisa.

No Brasil, foram distribuídos: 70 questionários aos docentes da Odontologia, 25 no formato eletrônico e 45 no formato impresso; 28 aos docentes da Engenharia, 3 no formato eletrônico e 25 impressos; 70 questionários aos docentes da Educação, 20 impressos e 50 eletrônicos.

Na Argentina, foram distribuídos: 350 questionários aos docentes da Odontologia, todos impressos; 95 para os docentes da Engenharia, 40 eletrônicos e 55 impressos; 45 para os docentes da Educação, 15 impressos e 30 eletrônicos.

A taxa de questionários respondidos foi menor entre os docentes da Educação em ambos os países e a adesão foi maior entre os demais grupos de docentes da Engenharia e Odontologia, tanto no Brasil quanto na Argentina.

## **2.6 A realização das entrevistas**

Já aludido anteriormente, foram realizadas 49 entrevistas: 17 entrevistas com docentes brasileiros e 32 entrevistas com docentes argentinos.

O objetivo das entrevistas era coletar informações de cunho qualitativo, buscando mais aprofundamento nos dados relacionados a percepção dos docentes. Assim, inicialmente, foi pensada uma seleção intencional de professores, a saber: docentes do sexo feminino e masculino; docentes com menos tempo de docência (menos de 5 anos) e docentes com mais tempo de exercício profissional (mais de 15 anos); docentes pesquisadores e não pesquisadores. Mas, iniciado o trabalho de campo na Argentina, percebeu-se que seria importante também contemplar docentes em diferentes posições como titular e auxiliar, docentes que trabalhavam 20 horas semanais ou 40 horas na mesma universidade e docentes *ad honorem*.

Explicando melhor, a realização de entrevistas semiestruturadas com os docentes visava captar suas percepções acerca da docência e suas condições profissionais nas universidades públicas. As entrevistas também deveriam informar como os sujeitos se tornaram docentes, como foi a inserção na profissão, como realizam o trabalho, quais contornos e sentidos atribuem à docência<sup>17</sup>.

Desse modo, a entrevista oferece um potencial de análise por ser um procedimento que permite aprofundar as questões apontadas no questionário, possibilitando melhor compreensão do objeto de estudo proposto - entender as percepções dos professores sobre a docência universitária.

Esse propósito implicou captar dimensões subjetivas a respeito da docência, com intuito de compreender como os sujeitos atribuíam sentidos a suas experiências profissionais. Nesse

---

<sup>17</sup> Ver no Apêndice B, o roteiro inicial da entrevista.

sentido, a entrevista semiestruturada era bastante adequada. Conforme tratado Alabuénaga (2007), ela proporciona:

Comprender más que explicar; busca maximizar el significado; adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera; obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto da racionalidade. (ALABUÉNAGA, 2007, p.170)

Além disso, a entrevista semiestruturada também oferece maior flexibilidade permitindo adaptações ao longo da conversação. Daí ser ela imprescindível para driblar o desafio de uma possível falta de contextualização de termos, uma vez que seriam coletados dados de docentes de outro país.

Explicados esses pontos, a entrevista tanto no Brasil quanto na Argentina consistiu em um momento muito rico. O ambiente em que foram realizadas apontavam pistas sobre as relações dos docentes com o contexto de trabalho.

Por exemplo, na Argentina, a entrevista com os professores se deu em diversos lugares: bares e cafés, casa do próprio professor e outro local de trabalho. Essa situação revelou a falta de espaço para os professores na própria instituição, não havendo um local de referência para reuniões dos docentes. Nas entrevistas realizadas na sala dos professores da Faculdade de Filosofia e Letras tiveram: barulho, interrupções várias, e falta de privacidade.

No Departamento de Engenharia, o vice-coordenador e o coordenador cederam a sala deles para a realização das entrevistas. Alguns professores também sugeriram os espaços de seus laboratórios, logo, realizaram-se as entrevistas com mais tranquilidade.

Já na Faculdade de Odontologia as entrevistas foram realizadas nas salas dos próprios professores e no caso dos docentes auxiliares, em alguma sala de aula ou ambiente da cátedra.

Por outro lado, no Brasil, as entrevistas com os professores quase sempre ocorreram em seus gabinetes ou em salas reservadas para o trabalho. Somente na Odontologia é que se realizaram no laboratório e em gabinetes de uso coletivo, como é comum nessa faculdade.



Mas tanto no Brasil como na Argentina, as entrevistas e, em alguns casos, o questionário, proporcionaram momentos para transitar nas faculdades podendo observar as interações entre sujeitos e conhecer os ambientes de trabalho.

Nessa perspectiva, na Faculdade de Odontologia, ir até os professores implicava conhecê-los em salas de aulas teóricas e práticas, nas clínicas com alunos e pacientes em intensa interação ou nos laboratórios.

Ademais, o tempo de conversação propiciado pelas entrevistas normalmente evocava memórias de experiências ao longo da carreira, afetos e apreços por lugares e trabalhos construídos. Diante dessas lembranças, alguns professores da Engenharia e da Odontologia, tanto no Brasil quanto na Argentina, convidaram a entrevistadora para conhecer espaços como: o laboratório em que trabalhavam, o espaço físico da cátedra, sua equipe e também explicações sobre a aplicação dos seus objetos de pesquisa e outros.

Essa interação muitas vezes esclareceu o processo de organização do trabalho naquela faculdade ou departamento, os processos vividos pelos sujeitos na estruturação da carreira profissional no espaço de uma universidade pública. Nesse sentido, apontaram: oportunidade de formação, possibilidades de criação e produção de conhecimentos para a área, níveis de implicações pessoais no trabalho e suas consequências.

A título de exemplo, na Argentina, houve relatos de professores sobre o ambiente de trabalho. Muitos mostraram o que havia reorganizado e restaurado, com os próprios recursos indicando o envolvimento e implicação pessoal na construção de condições para o trabalho na instituição. No Brasil, houve alguns professores que mostraram o local de trabalho e mencionaram construções e desconstruções vividas nas relações interinstitucionais em virtude de disputas por espaços; revelando descontinuidades de projetos por falta de apoio financeiro e/ou prioridade institucional.

## 2.7 O tratamento dos dados

Diante do volume de dados gerados, buscou-se organizá-los com apoio de profissionais específicos<sup>18</sup>. No caso dos dados quantitativos, constituiu-se um banco de dados armazenado-os em um servidor particular. Dali extraíram-se as planilhas por meio do *software* Excel.

Esse software foi usado como interface para organização e análise dos dados do questionário computando-se, inicialmente, a frequência de respostas de cada grupo docente em cada país. Em seguida, as respostas foram comparadas com as categorias estabelecidas previamente. Em relação às entrevistas, elas foram transcritas com apoio de estudantes e profissionais da área. No caso das entrevistas em espanhol, contou-se com o apoio de pessoas de língua nativa.

Na verdade, o trabalho sobre os dados foi exaustivo e demandou muita dedicação na interlocução com os profissionais de apoio e, posteriormente, na interpretação dos resultados alcançados.

## 2.8 A análise dos dados

Para a análise dos dados quantitativos, recorreu-se à estatística descritiva. Inicialmente, fez-se a descrição geral da distribuição das variáveis e, na sequência, a análise da distribuição das frequências absolutas, dando atenção ao número de vezes que se repetia uma resposta. Também recorreu-se à expressão da porcentagem representada por essas frequências de respostas.

Essa estatística básica foi útil para resumir a quantidade de dados, explorar e descrevê-los de maneira comparada, sem desprezar a população de docentes dos quais não havia grande quantidade de dados, como na Educação.

---

<sup>18</sup> Contamos com o apoio do pesquisador José Rodrigues Batista, estatístico especializado na área educacional e autor da dissertação *Valores plausíveis para cálculo de parâmetros populacionais em modelos da teoria da resposta ao item (2001)*

Essas informações iniciais foram sistematizadas e representadas em gráficos e tabelas. Priorizou-se ao longo do texto a representação de dados em gráficos porque, visualmente, eles oferecem mais facilidade de compreensão que auxilia a interpretação dos resultados e o processo de comparação envolvendo os subgrupos distintos<sup>19</sup>.

Os dados gerados pelas perguntas abertas e os dados das entrevistas foram trabalhados por meio da análise de conteúdo, tendo como referência Bardin (2011). Segundo ele, metodicamente, devem ser explorados nas seguintes fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações. (BARDIN, 2011)

Buscando garantir o rigor da análise empreendida, explorou-se os materiais disponíveis levantando evidências sobre a percepção dos professores acerca da docência como profissão. Isso envolveu um movimento metodológico sincrônico e diacrônico<sup>20</sup> como designado por Bardin (2011).

Assim, inicialmente fez-se uma leitura exaustiva do material procurando identificar termos e frequências de conteúdos presentes nos depoimentos. Realizou-se, desse modo, uma leitura pormenorizada dos dados disponíveis permitindo uma análise mais articulada. Por meio de inferências e agrupamentos temáticos buscou-se compreender os sentidos e relações mais amplas que perpassavam pelos conteúdos.

Esse processo de análise permitiu categorizar e representar, graficamente, as interpretações que alcançamos sobre as relações entre os temas tratados. Recorreu-se a um *software* de construção de mapas conceituais (*Cmaptools*<sup>21</sup>), com o intuito de facilitar a apreensão do processo interpretativo e comparativo.

O uso de ferramentas visuais para representar as relações estabelecidas entre temas e categorias são recomendadas por Sampieri, Collado e Lúcio (2010) como facilitadoras para

---

<sup>19</sup> As tabelas para consultas e visualização dos dados brutos estão expostas no Apêndice C.

<sup>20</sup> Para Bardin (2011), uma análise de conteúdo busca correspondência entre a estrutura semântica ou linguística e as estruturas psicológicas ou sociológicas. Essa correspondência pressupõe um trabalho articulado de duas fases complementares: uma que autora designa metaforicamente como plano sincrônico ou horizontal, que constitui a análise mais descritiva do texto, e outra como plano diacrônico ou vertical que envolve as variáveis inferidas. (BARDIN, 2011, p.47)

<sup>21</sup> Trata-se de um *software* desenvolvido por um instituto americano denominado Institute for Human and Machine for Cognition (IHMC) que permite manipular formas e linhas desenhando diagramas e mapas nos formatos desejados pelo usuário. Esse *software* é disponibilizado gratuitamente no site: <http://ftp.ihmc.us/>

o entendimento do problema estudado. Além de outros instrumentos<sup>22</sup>, esses autores apresentam os mapas conceituais constituídos por representações gráficas: setas e figuras semelhantes aos diagramas, mas distinto deles por apresentar maior flexibilidade em seu desenho. Os mapas conceituais podem ser construídos tanto pelo pesquisador quanto pelos participantes da pesquisa, de acordo com a finalidade a ser alcançada. Também podem ser de diferentes classes: históricos, sociais e relacionais, e adquirir formatos diversos.

Nessa perspectiva, foram elaborados mapas relacionais, ou seja, mapas que expressavam e explicavam os vínculos entre as diferentes categorias que indicavam as percepções dos professores sobre a docência universitária permitindo, compô-las para uma análise qualitativa das conformações desenhadas.

Em síntese, nesse capítulo explicitou-se o esforço empreendido pela pesquisadora dessa tese, para desenvolver um trabalho dessa natureza, a começar pela definição do objetivo da pesquisa. A realização do presente estudo envolveu momentos de definição metodológica, uma constante de um trabalho científico, vivência de experiências subjetivas propiciadas pelos participantes da pesquisa e pela pesquisadora, pela orientadora e colaboradores.

Os resultados desse processo de trabalho serão apresentados nos capítulos seguintes.

---

<sup>22</sup> Alguns instrumentos apresentados pelos autores além dos mapas conceituais são: matrizes, metáforas, calendários, estabelecimento de hierarquias e outros elementos de apoio como desenhos e materiais adicionais advindos dos objetos coletados no campo.

### **CAPÍTULO 3: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COMO PROFISSÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS**

Definir docência não é fácil devido à complexidade que a envolve. Suas funções, características, trabalho, importância, saberes, formação, identidades, etc variam conforme o contexto ou situação de ensino. Portanto, são diversas as possibilidades de análise.

Mas, uma das características que envolve a docência como condição profissional é sua composição heterogênea, conseqüente da segmentação do ensino e do que o compõe em termos de conteúdo. Como se sabe, é distinta a condição de um docente da Educação Básica da de um docente da educação superior, do mesmo modo que ser docente de uma disciplina básica ou de uma disciplina aplicada.

Essa heterogeneidade se transforma em desigualdade de condições quando comparada à profissionalização dos docentes. Por exemplo, os docentes universitários são vistos como professores que gozam de maiores prestígios, mais autonomia e melhores salários que os docentes da educação básica.

A respeito da produção de conhecimento, sobre a docência da educação básica há estudos cujos conceitos e concepções vêm se firmando sobre a sua história, formação, trabalho, identidade profissional e outros. No que se refere à docência universitária, trata-se de um espaço ainda com pouca produção. No entanto, são muito comuns nos textos sobre a docência da educação básica, algumas microrreferências à docência universitária, mas sempre utilizadas para contrastar com as condições profissionais relativas à autonomia, característica da pesquisa e reflexão, condição salarial e outros.

Por outro lado, os estudiosos que propõem abordar a docência universitária tendem a buscar, nos textos, acúmulos produzidos sobre a docência da educação básica, as referências conceituais para interpretação e análise de diversos aspectos da docência universitária.

Essa observação, aparentemente óbvia, na verdade revela o esforço da produção acadêmica em desvelar esse universo da docência universitária, ainda pouco explorado como objeto de estudo. Portanto, exige-se uma vigilância contínua para entendê-la em sua especificidade

sem desarticulá-la do universo da docência em geral. Revela, ainda, a as nuances sociopolíticas e históricas na abordagem da docência como profissão. Observam-se diversos enfoques e contradições geradas no âmbito da políticas públicas em torno da profissionalização docente.

Nessas circunstâncias, a docência universitária é entendida neste estudo como as atividades desenvolvidas pelo magistério docente na educação superior, no âmbito das universidades.

Portanto, se considera que:

insere-se na condição ampla da profissão professor, assumindo as representações e ações próprias da função de ensinar. Amplia, porém, o espectro de responsabilidades profissionais, incluindo as características peculiares do espaço onde se instala que prevê também as ações de pesquisa, extensão e gestão. (CUNHA, 2010, p.01)

O presente capítulo baseia-se nesse conceito e está organizado em duas partes. A primeira parte, dedicou-se às conformações socio-históricas e culturais em torno da docência universitária, com o intuito de explicitar as peculiaridades assumidas pela docência, em distintos espaços e tempos da universidade. Para isso, apoiou-se nos autores Durkheim, Weber e Boaventura Souza Santos, como referência para articulação e compreensão de três momentos significativos da existência da universidade no mundo ocidental e a conformação da docência nesses contextos. Também as reflexões de Nóvoa (1995), Costa (1995), Araújo (2011), Lombardi (2011), Jesus (2011) contribuíram para aumentar visibilidade histórica e sociológica desse processo.

Na segunda parte, foram examinados alguns aspectos que norteiam a condição ampla da profissão professor, buscando, na literatura, os conceitos inerentes à profissionalização docente e o delineamento de suas dimensões. Nesse sentido, recorreu-se a textos sobre a sociologia das profissões buscando esclarecer o conceito de profissão, suas abordagens e repercussões analíticas além de estudos sobre a docência e sua profissionalização.

Assim sendo, pretende-se extrair dessa produção o entendimento da especificidade da profissionalização docente e a importância da docência tendo como referência a profissionalidade. Essa noção analítica permite compreender a docência como profissão em ação.

Esse percurso possibilitou explicitar algumas dimensões da docência universitária que se mostraram significativas na construção da profissionalidade, conforme apontadas na literatura sobre a docência em geral. Trata-se de aspectos subjetivos e objetivos que incidem sobre a profissionalização docente como: os saberes e as práticas, as condições de trabalho, os fatores sociodemográficos como idade e sexo, a autonomia e a vocação. As definições e desdobramentos analíticos dessas dimensões foram tratadas com o intuito de construir uma referência para a análise das percepções dos professores sobre a docência universitária diante das configurações apresentadas nas universidades estudadas.

### **Parte I – Das peculiaridades dos espaços e tempos da docência universitária**

Nesta parte, buscou-se compreender o processo histórico de profissionalização dos docentes universitários procurando detectar suas peculiaridades em espaços e tempos determinados em que se evidenciam a gênese e as grandes transformações dessa profissão decorrentes das mudanças vividas pela universidade, tomada como instituição. Nesse sentido, citam-se: a corporação de mestres, funcionário do Estado e a conformação contemporânea.

A abordagem do processo histórico da profissionalização dos docentes universitários baseia-se em Nóvoa (1995a). Ele destaca que é importante entender que “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitação e recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias, etc) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projectos.” (NÓVOA, 1995a, p.21)

Portanto, o tópico a seguir apresenta o percurso histórico da docência universitária, notadamente suas peculiaridades.

### 3.1 Da corporação dos mestres na Europa Medieval aos funcionários do Estado a partir da Universidade Moderna

Durkheim<sup>23</sup> (1995) explica que a existência da docência universitária, configurada na corporação dos mestres, foi fundamental para a própria institucionalização da universidade na Idade Média, conferindo a ela uma importante representação na sociedade europeia daquele tempo.

De acordo com esse autor, a emergência da universidade no contexto medieval apresentava uma dinâmica específica não sendo possível estabelecer precisamente uma data e muito menos atribuir o feito a *homens geniais* responsáveis por sua consolidação. Segundo Durkheim (1995), a universidade resultou

de causas gerais, a culminação de uma evolução contínua, tão ininterrupta que não é possível dizer com precisão qual o momento em que aparece, determinar qual a data na qual começou existir. Uma vez fundadas as escolas fora da catedral, causas variadas levaram os mestres que ensinavam nelas a aproximar-se uns dos outros, a federar-se e formar um grau de coesão e unificação coerente o bastante para surgir algo parecido como que se chamará mais tarde de universidade? É impossível responder a essa pergunta. Somente em 1.210 é que a sociedade dos mestres redigiu um estatuto regular e escrito. Não há dúvida, entretanto, de que já possuía estatutos costumeiros e não codificados, usos, se não leis e regulamentos precisos. [...] (DURKHEIM, 1995, p.89)

Ele ainda ressalta que “a universidade começou sendo nada mais que uma corporação de mestres diferentes” (DURKHEIM, 1995, p.90) sendo desprovida de qualquer materialidade que constituísse sua referência. Constituía puramente um agrupamento de mestres até os séculos XIV e XV quando essa situação começou a mudar. As universidades passaram a ter sedes físicas e no interior da corporação, começaram a formar grupos restritos que deram origem às faculdades.

Essa condição inicial da universidade é vista por Durkheim (1995) como uma circunstância que permitiu mobilidade do grupo de mestres com legítimas capacidades de resistências, como registrado abaixo:

---

<sup>23</sup> Trata-se da referência original em francês, publicada em 1938, na obra *L'évolution pédagogique em France*, traduzida para o português como *A evolução pedagógica*. Esta obra reproduz um curso sobre História do ensino na França, ministrado por Durkheim aos professores do ensino secundário que estavam fazendo estágio pedagógico teórico como parte do concurso para tornarem-se professores do ensino superior. Esse curso foi desenvolvido na Universidade de Paris, entre 1904-1905 e teve continuidade nos anos seguintes, até próximo o início da Primeira Guerra Mundial. (DURKHEIM, 1995, p. 03)



A universidade medieval estava, pois, quase que completamente desprovida de qualquer patrimônio. Não tinha raízes no chão. Estava constituída exclusivamente por um grupo de pessoas sem nenhum haver comum. Essa pobreza, aliás, foi a força moral das universidades e contribuiu muito para seu desenvolvimento. Quando a universidade entrava em conflito com as autoridades eclesiásticas e civil, a melhor arma à sua disposição para vencer seus adversários era a greve. Suspendia as aulas, mudava-se para outro local e dispersava-se. Valeu-se, várias vezes, dessa última *ratio*, a qual não deixava, conseqüentemente, de ser temida. Em 1259, por exemplo, por não querer submeter-se a um breve papal, declarou-se dissolvida.” (DURKHEIM, 1995, p.90)

Durkheim (1995), ao tratar da força e do protagonismo da corporação de mestres na constituição das universidades, esclarece que o próprio sentido do termo *universitas* do qual derivou o termo universidade, refere-se, antes de mais nada, à associação dos mestres. Essencialmente, ele não tem nenhuma relação com as estruturas organizativas das universidades, tal como ainda hoje se relaciona no cotidiano: universidade como universo ou conjunto de faculdades identificadas em disciplinas. Veja-se o que expõe esse autor:

Assim como é preciso excluir a noção de ‘universitas’ qualquer ideia de estabelecimento escolar coletivo, é preciso evitar entender esse nome como se significasse que o ensino dado pelos mestres associados era necessariamente enciclopédico, como se abraçasse a totalidade das disciplinas humanas. Esse termo vem, com efeito, da língua jurídica e tem somente o sentido de associação dotada de uma certa unidade, de corporação. É sinônimo de ‘societas’, de ‘consortium’, e essas diferentes expressões são frequentes e indiferentemente confundidas umas com as outras [...] (DURKHEIM, 1995, p.91, grifos do autor)

Dando continuidade ao esclarecimento do termo, Durkheim(1995) dá pista do contexto socio-histórico em que emergiu a corporação dos mestres permitindo compreender-se em que condições elas se instituíram:

Não é apenas quando se trata da sociedade dos mestres que essa palavra ‘*universitas*’ tem o sentido de corporação; é usado também para designar as corporações industriais, e até qualquer agrupamento com uma certa consistência, dotado de uma certa unidade moral, assim como o todo formado pelo conjunto dos cristãos. Assim, esse termo não tinha em si e em grau nenhum significado escolar e pedagógico especial, era preciso determiná-lo através de outras expressões. Dizia-se ‘*universitas magistrorum et scholarum*’, ou ainda ‘*universitas studii*’; a palavra ‘*studium*’ era, com efeito, a mais utilizada para indicar a vida pedagógica que se desenvolvia dentro da corporação. (DURKHEIM, 1995, p.91, grifos do autor)

Como pode-se supor, a emergência da corporação dos mestres não é um fenômeno isolado, pois ocorre em um momento histórico propício em que coexistiam outras corporações. Tanto a existência das corporações em geral, como a configuração das corporações dos

mestres em particular podem ser contextualizadas considerando-se a dinâmica social do século XI em diante na Europa.

Com efeito, de acordo com Costa (1995), os séculos XI, XII e XIII são caracterizados pelo surgimento das cidades e a emergência da burguesia como uma nova classe social trazendo novas demandas e anseios de formação em acordo com seus interesses. Nesse contexto, as escolas monacais eram insuficientes para atendê-los e, então, começaram a surgir as escolas cujos professores eram leigos.

Essa fase é retratada por Durkheim (1995) focando o prestígio de Paris junto à opinião pública da Europa e como essa situação acarretou a demanda intensa de estudantes que vinham de várias partes por escolas, ao ponto de as escolas religiosas terem que abrir mão da exclusividade na oferta do ensino.

Essa abertura para a composição de escolas fora dos ambientes religiosos é apresentada como uma revolução que criara condições para outra revolução, que seria a constituição da universidade. A possibilidade de o ensino sair do monopólio da Igreja para as mãos dos leigos, ainda que mantendo um controle indireto e distinto por parte da religião católica, favoreceu a proliferação de novas aspirações e ideias em conformidade com uma organização muito distinta da que prevalecia na Idade Média. (DURKHEIM, 1995, p.81.)

Nesse contexto, a organização da corporação de mestres emerge com as mesmas características das demais corporações medievais, resguardando seus direitos de existência. Essa condição garantia aos mestres maior solidariedade e controle sobre o exercício da profissão, por meio de estabelecimento de regras comuns e autonomia na inclusão ou não de novos membros de acordo com as condições estabelecidas por eles.

A respeito dessa condição, Durkheim (1995) ressalta que o sentimento de pertencimento não era suficiente para explicar a força que essa corporação assumira. Para ele, a particularidade da corporação dos mestres pode ser explicada pela luta que travaram contra a Igreja em virtude dos controles que ela mantinha, tais como: direção pedagógica das escolas e a concessão de licença para abrir uma escola.

As formas de luta que a corporação praticava consistiam em: negar o ingresso na corporação daqueles que tinham licenças para abrir uma escola e suspender as aulas nas escolas (greves) levando à desestabilização do poder da Igreja sobre esses espaços. De acordo com Durkheim (1995, p.85) “durante essa luta é que a corporação nascente se firmou, fortaleceu-se, tomou consciência de si e construiu sua personalidade.”

De fato, esse processo emancipatório levou a afirmação da corporação de mestres garantindo-lhe a autonomia em termos de atuação profissional. No entanto, de acordo com Durkheim (1995), esse processo foi entremeado por “uma estranha aliança do corpo docente com a Santa Sé”. Na visão de Durkheim (1995), não se tratava de uma aliança casual porque a universidade emergente trazia forte traço de internacionalização, pois as licenças docentes concedidas em Paris tinham validade para todos os demais países da Europa. Essa característica era oportuna para “a sociedade cristã em sua globalidade” (DURKHEIM,1995, p.85)

Esse retrospecto até a universidade medieval, conforme Durkheim (1995) auxilia a compreensão da origem da docência universitária e a intrínseca relação de sua identidade com a própria instituição universidade. Ao longo desses oito séculos, muitas transformações ocorreram e tem ocorrido nas características desse grupo social em consonância com as ocorridas na instituição universitária.

Diante do exposto, conclui-se que, originalmente, a docência universitária é fruto da combinação de um caráter *meio eclesiástico, meio leigo* assumido pela universidade medieval, cuja condição de trabalho dos mestres implicava poucos recursos materiais para seu exercício e demandava uma dedicação semelhante ao sacerdócio.

Ao mesmo tempo, podem-se afirmar que a docência universitária constitui uma das profissões mais antigas da nossa sociedade, configurada mediante um campo de tensão e de luta pela autonomia no exercício de suas atividades – um traço marcante em sua historicidade.

Esse atributo é perceptível no texto de Durkheim (1995) e está fortemente associado à constituição das corporações de mestre. No entanto, Nóvoa (1995a) considera que não é a

concepção corporativa do ofício que leva a constituição dos professores como um corpo profissional, mas sim, a intervenção estatal ao organizá-los como funcionários do Estado.

Na verdade, a preocupação de Nóvoa (1995a) é com o processo de profissionalização dos docentes da Educação Básica. No entanto, sua análise permite estabelecer um paralelo entre eles e os docentes universitários porque trata-se de um período emblemático vivido pelas sociedades europeias no século XVIII, com a emergência dos Estados Modernos e todos os seus aparatos reformistas preocupados em instituir uma sociabilidade que rompesse com as referências do Antigo Regime.

De fato, o contexto era de grande transformação societal e implicava novos ordenamentos para as instituições e sujeitos, evidentemente, para as universidades medievais, conforme relata Ridder-symoens (1999):

Suas origens e seu movimento em torno das consolidadas Faculdades Superiores e Inferior perpassa até o final do século XVIII, quando são abalados pelos solavancos trazidos pela revolução de caráter burguês, referido as dimensões industrial (desde os meados do século XVIII), intelectual (pelo iluminismo, pelo enciclopedismo, pelo neo humanismo, pela ilustração alemã, pelo idealismo, pelo romantismo) e política (Revolução Francesa de 1789). Desde os finais do século XVIII, a universidade pretendeu respirar novos ares em vista mesmo do triunfo capitalista, e certamente também em constituir-se liberal. A propósito, é compreensível em Diderot, iluminista e enciclopedista, em sua obra 'Plano de uma universidade', empreenda um projeto em que as referidas faculdades se constituam como esteio de seu plano. (RIDDER-SYMOENS, 1999 *apud* ARAÚJO, 2011, p. 23, grifos do autor)

No bojo desses movimentos, encontrava-se a articulação do modo de produção capitalista, que começava a imperar influenciando, de maneira decisiva, a sociedade europeia. Eram estabelecidas novas relações socioeconômicas, com base na propriedade privada dos meios de produção e na exploração do trabalho assalariado, conseqüentemente, emergiam duas classes sociais: burguesia e proletariado.

Nesse marco, as transformações repercutiam sobre a vida política, econômica e cultural. As universidades são firmadas no plano da racionalidade científica moderna, assumindo um caráter eminentemente leigo e vinculadas ao Estado Nacional. Instituíam-se, assim, as universidades modernas europeias, sob as formas do iluminismo e em torno da razão. (ARAÚJO, 2011, p. 23)

Nesse contexto, a Educação e a Ciência ocupam papéis importantes para a consolidação dos ideais modernos e passam a ser reguladas pelo Estado. Ele estrutura, sob seu domínio, os sistemas educacionais, organizando as escolas públicas e as universidades e, conseqüentemente, regulando, também, os sujeitos que atuam nessas instituições: os professores e funcionários.

No caso das universidades, as regulações por parte de diferentes Estados Nacionais europeus levaram a adoção de modelos clássicos que sobressaíram e tiveram forte influência sobre as demais universidades tanto na Europa como nas Américas e até no contexto atual.

Em relação ao modelo francês, também conhecido como napoleônico, fruto de maior intervenção do Estado sobre o sistema educacional, ele direcionou a universidade para uma formação profissional:

A universidade bonapartista foi um importante instrumento para a criação dos quadros necessários ao império e para difusão ideológica do/no bonapartismo e voltada, não somente a conservação da ordem social e a devoção ao imperador, mas principalmente à soberania nacional e a necessidade de ação supranacional. O principal mecanismo de controle do Estado, garantindo que a universidade cumprisse suas funções, foi o poder do governo de nomear os professores, ficando a universidade ao abrigo das Febres da moda e das teorias perniciosas e subversivas da ordem social. (LOMBARDI, 2011, p.12)

Outro modelo, o da universidade alemã, também conhecido como humboldiano ou liberal, convergiu para uma formação mais acadêmica em contraposição ao modelo francês.

Voltando a Lombardi (2011), a universidade na Prússia foi erigida em um contexto de reconstituição do Estado ante as perdas territoriais e humanas que havia sofrido em decorrências das guerras que perpassavam na Europa naquele momento, como esclarecem este trecho:

Tendo perdido toda a sua base intelectual, a Prússia concentrou-se na criação de uma nova universidade, pautada não só no ensino, mas na relevância da pesquisa e do trabalho científico desinteressado, sob o impulso do Estado. A nomeação de Humboldt, em 1809, para o departamento dos Cultos e da Instrução Pública do Ministério do Interior, com a incumbência de cuidar da criação da nova universidade, garantiu a liberdade aos cientistas e a proteção e financiamento do Estado. Tal qual tinha ocorrido com a França revolucionária, a educação nacional colocava-se como um ponto central na Prússia. Entretanto, na ausência de um Estado-nação unificado, a Prússia era como que a portadora potencial da civilização nacional alemã, e a Universidade de Berlim ocorreu uma

progressiva reconstrução das universidades alemãs, sob uma nova concepção de universidade, estruturada pela indivisibilidade do saber, do ensino e da pesquisa, numa clara oposição as escolas profissionais napoleônicas. (LOMBARDI, 2011, p.12)

Esses modelos inspiraram o desenvolvimento das universidades europeias e americanas e sempre são lembrados nos discursos atuais sobre as universidades. É evidente que a condição dos docentes modifica-se, ambos estão livres da licença da Igreja, mas submetidos ao referencial leigo e estatal. Essa condição varia: maior ou menor autonomia em cada conformação das universidades e na consolidação das diferentes nações.

No entanto, os sentidos assumidos pela educação e pela ciência influenciam o papel do docente tal como entendido em Nóvoa (1995a). Para esse autor “os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e as finalidades de que são portadores” (NÓVOA, 1995a, p.17)

Fato é que, ao longo desse período, muitas mudanças ocorreram sob o prisma da sociedade europeia. O desenvolvimento tecnológico foi avançando na Europa e a partir do século XVIII, consolidou-se a Revolução Industrial na Inglaterra repercutindo na sociedade europeia. O continente americano, nesse período, encontrava-se sob o domínio colonial de diversos países europeus que avançaram sobre esses territórios desde o século XV, com a expansão marítima.

Neste continente, as colônias norte-americanas, que estavam sob o domínio dos ingleses, foram as primeiras a se tornar independentes, em 1776, e já no final do século XIX, suas universidades passaram por amplas reformas constituindo-se referência para a educação superior ocidental.

Ademais, a sociedade norte-americana vivia um impulso industrial caracterizado por inovações tecnológicas que alteravam as forças produtivas com intensa substituição do trabalho humano pelas máquinas. A reforma de suas universidades buscava alinhar-se à nova fase:

Carles William Eliot implantou a estrutura de departamentos na Universidade de Havard, deu bem menor ênfase ao esporte; exterminou a recitation de lições como forma de avaliação; introduziu as lectures e

conferences; aboliu os sistemas de cursos isolados e implantou a divisão de áreas epistemológicas maiores, dentro das quais os estudantes poderiam escolher seus cursos preferidos.

Nesse caso, em vez de se formar em um curso tradicional, o aluno se formaria dentro de uma área humanística, científica ou tecnológica, depois de ter passado por um ciclo básico. [...] (JESUS, 2011, p.45)

A reestruturação das universidades norte-americanas aliava uma organização mais pragmática com os princípios da pesquisa e liberdade de ensino das universidades alemãs. Desse modelo, emergem novas configurações para a docência universitária. Para compreendê-la recorreu-se a Weber<sup>24</sup> (1973) quando a compara com o caso alemão.

### 3.2 A ciência como profissão no início do século XX

Weber (1973), no início do século XX, ao fazer uma conferência sobre a Ciência como vocação, parte das seguintes questões: “Como se apresenta a ciência como profissão, no sentido mais material do termo? Qual é hoje em dia a situação de um homem formado que decidiu consagrar-se profissionalmente à ciência, dentro da universidade?” (WEBER, 1973, p.140)

Para desenvolver suas análises, esse autor aborda as influências das condições materiais e das condições *íntimas* sobre a vida acadêmica e contextualiza essas condições comparando a repercussão da reforma universitária americana na vida acadêmica e a influência dela sobre as universidades alemãs.

Ao fazer esse percurso analisando as condições materiais da vida universitária, Weber (1973) considerava que as universidades americanas estavam em um processo de conversão em *empresas do capitalismo de Estado* nas quais ocorria a *separação do trabalhador dos seus meios de produção*.

Nesse contexto, a organização da carreira científica nas universidades americanas baseava-se na burocracia e contrapunha à carreira alemã, centrada em pressupostos plutocráticos<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Trata-se originalmente de uma conferência proferida por Weber, em 1919 para jovens estudantes. Essa conferência foi traduzida em português como *A Ciência como vocação* e publicada juntamente com outra denominada *A política como vocação*. O conjunto dessas publicações foi consultado no livro *O político e o cientista*, publicado em 1973, em Portugal.

<sup>25</sup> Os pressupostos plutocráticos referem-se à detenção de poder e dominação de uma classe ou grupo baseados na detenção dos meios de produção, circulação e distribuição de riquezas. O ingresso à carreira acadêmica,

Essa mudança repercutia diretamente sobre as condições de trabalho dos docentes convertendo-se em assalariados e sendo submetidos à carga de trabalho mais intensa.

Para ilustrar essa condição, Weber (1973) recorre à comparação entre o professor assistente americano e o professor assistente alemão. Sobre as relações de trabalho assumidas, ele assim expõe:

O trabalhador, neste caso o assistente, está vinculado aos meios de trabalho que o Estado põe a sua disposição. Consequentemente, tem tão pouca independência perante o diretor do Instituto como o empregado de uma fábrica perante esta, dado que o director do instituto pensa, com inteira boa fé, que este é seu, e actua como se realmente o fosse. A sua situação é frequentemente tão precária como qualquer outra existência 'proletária', tal como sucede também como assistant da Universidade americana (WEBER, 1973, p.144, grifos do autor)

Percebe-se, nesse trecho, a perda de autonomia do docente e a divisão do trabalho no interior da instituição refletindo uma hierarquização típica das empresas. Além das relações, Weber (1973) também aponta a diferença na forma de ingresso na carreira e o aumento da carga de trabalho assumida pelo docente iniciante nas universidades americanas com a seguinte comparação:

#### **Privatdocent**

Professor assistente alemão

Começa com o contato com titular e com seu consentimento qualifica para a função apresentando um trabalho original e submetendo-o a exame numa universidade determinada.

Trabalha sem salário e sem maior retribuição que a oriunda da matrícula dos estudantes, pode dirigir curso cujos objetivos ele fixa dentro dos limites da sua *venia legendi*

#### **Assistant**

Professor assistente americano

Começa com a Nomeação e muito tarde pretende a habilitação como privatdocent. O rapaz recebe desde início um salário, embora baixo trata-se de um ordenado fixo. Pode ser destituído se não 'encher a sala' de alunos, ou seja, não captar matrícula para suas aulas.

---

nessa perspectiva, basearia nas condições de origens do sujeito. Especificamente, na carreira alemã, como exposto mais adiante, pressupunha trabalho não remunerado mediante atividades qualificadas, supõe-se que ingressavam como docentes pessoas cujas condições materiais permitiam a eles dedicar-se a tal atividade. Em contraponto aos pressupostos plutocráticos, encontra-se os meritocráticos, que vincula-se ao ideal de igualdade de oportunidades conforme declaração universal dos direitos humanos de 1789. Postula a igualdade de todos os cidadãos serem admitidos em posto e empregos públicos segundo sua capacidade, virtudes e inteligência. (FISCHER, 1986) Nessa perspectiva, a definição da posição social é vista a partir da capacidade e mérito individual e não por privilégios de nascimento. No caso da carreira americana, é mais aberta em termos de acesso e exige-se algumas condições individuais para o docente iniciante, entre elas, a capacidade de atrair matrículas. No entanto, Weber (1973) analisa que em ambos os casos a carreira acadêmica apresenta semelhanças em seu percurso diante da casualidade da vida acadêmica.



No início da carreira: Dá menos aula e tem mais liberdade para dedicar ao trabalho científico na juventude  
As aulas mais importantes são dadas pelos titulares e os Privatdocent dedicam às questões secundárias.  
Tempo de aulas e temas: 3 horas com foco específico  
(WEBER, 1973, p. 143-145)

No início da carreira: O jovem cientista é mais assoberbado pelo trabalho docente e o programa é determinado pelas autoridades da especialidade.  
Tempo de aulas e temas: 12 horas com abordagens diversas

Verificam-se, nas análises de Weber (1973), intensas diferenças nas condições objetivas das carreiras acadêmicas. A carreira americana, supostamente, apresenta maior abertura em termos de acesso. Mas, em termos de condições de trabalho, ela é mais penosa para o professor iniciante, como: maior carga horária de aulas, maior diversidade de aulas e responsabilidade pela atração de matrículas de alunos.

Weber (1973) considera que a universidade se vê afetada tanto interna quanto externamente. E o elemento da carreira acadêmica que continua preservado e até intensificado na proposta da nova universidade é a oportunidade de ascensão na carreira.

Como se observa, embora a universidade esteja transformando-se em uma organização empresarial, ela qualifica o professor iniciante como assalariado com condições de trabalho docente bastante distinto, preserva algumas características da estrutura anterior, tais como as dificuldades de ascender na carreira chegando ao posto de professor catedrático e ou diretor de um instituto e ainda, a natureza da docência universitária que demanda do professor a capacidade para o ensino e pesquisa.

Nesse sentido, Weber (1973) considera que tanto o percurso na carreira acadêmica quanto o exercício da profissão são povoados de casualidades e conclui: “a vida acadêmica é puro acaso”. (WEBER, 1973, p.145) De acordo com esse autor a ascensão na carreira como fruto de um acaso e não apenas da capacidade do sujeito, trata-se de algo que depende das leis da colaboração humana intrínsecas às várias corporações que se articulam para a eleição.

Em relação à ‘*dupla face*’ da profissão acadêmica, que diz respeito às qualidades para ser professor e investigador, ele assim a considera: “Não será suficiente ser qualificado como sábio, mas há de também sê-lo como professor e estas duas qualidades não se implicam

reciprocamente, nem coisa que se pareça. Uma pessoa pode ser um sábio excepcional e ao mesmo tempo um professor desastroso.” (Weber, 1973, p.147)

Na sequência, Weber (1973) apresenta alguns elementos da condição profissional do docente universitário que contribuem para compreender sua configuração no início do século XX e que se estende em muitos aspectos até os dias atuais, tais como: carreira marcada pela divisão do trabalho e ascensão meritocrática, mas envolvida por casualidades; composição dos docentes como funcionários do Estado; complexidade da ‘*dupla face*’ da profissão acadêmica envolvendo ensino e pesquisa.

Além desses elementos de ordem objetiva, Weber (1973) apontou, também, os elementos da *vocação íntima do homem de ciência*. Para esse autor, a vocação científica está condicionada, em primeiro lugar, ao grau de especialização atingido pela ciência ao ponto de que a identificação de uma obra importante e definitiva pressupõe sempre que seja uma obra de especialistas. (WEBER, 1973, p.150)

Diante dessa condição, Weber (1973) aponta os componentes que constituem a vocação para a ciência: a paixão pelo fazer científico e a inspiração ao fazê-lo, sendo fundamental para a ocorrência desta o trabalho dedicado, metódico que permita apreciar e controlar sua ocorrência. A articulação desses três aspectos (paixão, inspiração e trabalho) é assim explicitada:

A ocorrência não pode substituir o trabalho, tal como este, por sua vez, não pode substituir nem forçar a ocorrência, como tão pouco pode fazer a paixão. Mas, em contrapartida, o trabalho e a paixão podem provocá-la, sobretudo se se encontram unidos, mas ela vem quando quer e não quando nós queremos... (WEBER, 1973, p.152)

Essa condição vocacional se insere no entendimento da especificidade do trabalho científico e implica uma relação com a produção de conhecimento de maneira autônoma e dentro de uma racionalidade própria da ciência moderna. Esse entendimento pressupõe que a produção científica se distinga por sua tendência a um progresso sem fim e, portanto, tem como destino a superação constante por meio de novas questões e produção de conhecimentos.

Por conseguinte, a ciência constitui “uma vocação que se realiza através da especialização a serviço da tomada de consciência de nós próprios e do conhecimento de determinadas conexões factuais” (WEBER, 1973, p.182)

Desse modo, Weber (1973) apresenta uma análise que possibilita apreender as complexas articulações materiais e subjetivas na configuração da docência, no âmbito da universidade em que vigora uma concepção de ciência articulada com formas de organização do trabalho do docente universitário.

Em suma, as inquietudes deste autor revelam traços marcantes e contraditórios dos docentes universitários, no início do século XX. Muitos deles podem-se dizer, encontram-se hoje, de maneira mais acirrada, no modelo meritocrático contemporâneo, atualmente impulsionado pela busca da titulação e pelo nível de especialização alcançado pela ciência. Essa situação se apresenta de tal forma a ponto de gerar isolamento disciplinar.

### **3.3 Do contexto da universidade contemporânea**

A análise da universidade contemporânea e seus docentes implicou entender os traços que têm ganhado a docência nesse contexto. Para tal, fundamentou-se em Boaventura Souza Santos (1995). Ele inicia o estudo da universidade, problematizando a perenidade dos objetivos da universidade no mundo ocidental, desde seu apogeu na Modernidade europeia até os tempos recentes. Nessa direção ele aponta os três grandes objetivos fundacionais da universidade moderna e fortemente consolidados na concepção liberal de universidade da seguinte forma:

Porque a verdade só é acessível a quem procura sistematicamente, a investigação é o principal objetivo da universidade; porque o âmbito da verdade é muito maior que o da ciência, a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo; finalmente, porque a verdade deve ser transmitida, a universidade ensina e mesmo o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a formação integral. (SANTOS, 1995, p.188)

Segundo Santos (1995), esses objetivos de ensino, investigação e a prestação de serviços somente foram abalados a partir da década de 1960. Nessa época as universidades passaram por importantes transformações dada a expansão da educação superior e a criação de novas áreas de saber. Nesse contexto, as funções das universidades foram ampliadas abarcando uma multiplicidade muitas vezes contraditória entre si.

As contradições geradas em torno das diversas funções assumidas pela universidade têm como consequência tensões tanto no interior das próprias universidades quanto na relação das universidades com o Estado e a sociedade. Para Santos (1995), as tentativas de reformas e intervenções sobre as contradições não abordam, em profundidade, suas causas. Estas, para ele, residem numa tríplice crise da universidade: “crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional.” (SANTOS, 1995, p.189)

A crise de hegemonia perpassa as demais e adquire certa centralidade porque trata-se da perda de hegemonia da universidade na exclusividade dos conhecimentos produzidos e transmitidos. Tendo em vista que o eixo estruturante da universidade moderna foi seu posicionamento como lugar privilegiado de alta cultura e conhecimento científico avançado de excelência, ao perder essa hegemonia, na verdade, há uma ruptura com uma concepção de universidade.

A esse respeito, Santos (1995) explica que a crise de hegemonia é dada pelo deslocamento dessa concepção de universidade à medida que ela passa a ter que dar conta de conjugar alta cultura e cultura popular; educação humanística e formação profissional; busca desinteressada do conhecimento com investigação aplicada; tendo como mediação uma nova relação entre universidade e produtividade e universidade e comunidade.

Com referência à crise de legitimidade, ela se instaura-se a partir do desvelamento do caráter elitista assumido pela universidade desde suas origens e a reivindicação por sua democratização. Dessa forma é colocado em xeque “a função tradicional de produzir conhecimentos e de transmitir a um grupo social restrito e homogêneo, quer em termos das suas origens sociais, quer em termos dos seus destinos profissionais, de modo a impedir a sua queda de *status*” frente à demanda de atendimento às camadas populares. (SANTOS, 1995, p.211)

Argumenta, ainda, Santos (1995) que a crise de legitimidade encontra-se articulada com a crise de hegemonia, uma vez que “o tipo de conhecimento produzido (questão de hegemonia) tende a alterar-se com a alteração do grupo social a que se destina (questão de legitimidade).” (SANTOS, 1995, p.211)

Nesse sentido, adverte esse autor que, embora a crise de legitimidade tenha sido resultado da luta pelo direito à educação, na prática, os estudos sociológicos revelaram que a massificação da educação não alterou o padrão de desigualdade social prevalente no âmbito da educação superior.

A propósito, os jovens oriundos das camadas populares tenderam à formação técnica e à diferenciação e estratificação assumidas pelas instituições de ensino superior. Em função do tipo de conhecimento produzido, foram traduzidas em diferenciação e estratificação segundo a origem social dos estudantes:

Os múltiplos dualismos, entre ensino superior universitário e não universitário, entre universidades de elite e universidades de massas, entre cursos com grande prestígio e cursos desvalorizados, entre estudos sérios e cultura geral, definiram-se, entre outras coisas, segundo a composição social da população escolar. (SANTOS, 1995, p.212)

Assim sendo, a massificação não gerou democratização da universidade. Para Santos (1995), o conjunto de desafios sobrepostos à universidade e as crises desencadeadas não podem ser vistos desarticulados dos estágios de desenvolvimento do capitalismo que foram configurando novas demandas em torno do conhecimento e da tecnologia. Do mesmo modo, os Estados nacionais foram tomando novas formas. Nesse sentido, a reação dos Estados nacionais e agentes econômicos foi buscar meios fora da universidade para dar conta do desempenho suficiente para atender ao desenvolvimento.

Essas demandas levaram a universidade a deixar de ser a única produtora de pesquisa e ensino e a ter que conviver com outras instituições de ensino superior e centros de pesquisas avançados não universitários tanto públicos quanto privados.

Na avaliação de Santos (2004), as mudanças no cenário da educação superior nas últimas décadas do século XX distorceram o sentido de universidade. Portanto, é necessário lutar por uma nova definição de universidade perante a transfiguração do ensino superior. E ressalta: “As reformas devem partir do pressuposto que no século XXI só há universidades quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade.” (SANTOS, 2004, p.65)

Por outro lado, esse autor acrescenta que, internamente, as universidades passaram a conviver com a lógica de produtividade industrial gerando distorções institucionais por meio

da introdução de mecanismos de patenteamento da investigação e divulgação científica cujo controle centra-se na quantidade de produtos. De maneira combinada, as universidades públicas passaram a conviver com cortes orçamentários e busca concorrencial por financiamento tanto público quanto privado.

Esse cenário desencadeado pela crise de hegemonia e legitimidade repercutiu na crise institucional, caracterizada pela perda de autonomia para definição de valores e objetivos da universidade.

Esses fatos dão indícios de que a dicotomia assinalada por Weber, no início do século XX, sobre os professores universitários, tenha tido maior complexidade. Santos (1995) acredita que são os professores as prováveis vítimas das alterações internas da universidade, conforme expressa este trecho:

Ao nível do corpo docente, pela acentuação das diferenças de salários entre os docentes cujos temas de investigação são economicamente exploráveis e os restantes docentes, diferenças que se repercutem nos investigadores e docentes mais jovens quando corresponde um alargamento, que alguns consideram perigoso, do que se deve entender por 'atividade aceitável e legítima' de um investigador universitário (predominância do trabalho de consultoria de empresas, formação e gestão de empresas, etc.) (SANTOS, 1995, p. 204, grifos do autor)

Além desse risco, Santos (1995) ressalta que a universidade sofre outro impacto da marginalização das áreas das ciências sociais e humanidades pelo fato de ambas serem áreas de menor comercialidade.

Diante do exposto, a conformação dos docentes diante das transformações da universidade tem sido marcada pela diferenciação da condição econômica diante das demandas externas à universidade. Na opinião de Santos, essas são alterações imediatas e visíveis em curto prazo. No entanto, subjacente a elas, ele vislumbra outra alteração, a longo prazo, que é a mudança do grau de respeito aos valores da ética científica, como “o comunismo, o desinteresse, o universalismo e o cepticismo organizado” (SANTOS, 1995, P.204) às quais a comunidade universitária sempre aspirou com maior ou menor concretização.

Assim sendo, com base em Santos, infere-se que a docência universitária se encontra em mudanças de ordem objetiva e subjetiva, caracterizando novos perfis cuja proximidade

temporal não possibilita discernir com precisão, apenas colecionar alguns traços dessas mudanças.

### **3.4 Das peculiaridades da docência universitária em sua historicidade**

Da leitura dos textos de Durkheim, Weber e Boaventura Santos, reforçados por demais autores, extraem-se alguns esclarecimentos gerais para caracterizar a docência universitária nos espaços tempos tratados por eles, tais como:

- A gênese da universidade é a própria docência universitária, mas no mundo ocidental, a referência de origem é europeia desde a Idade Média;
- A universidade enquanto tal foi legitimada como espaço educativo marcado pela tensão e luta em prol da autonomia contrariando os interesses da Igreja e do Estado;
- A docência, no início caracterizou-se como leiga e eclesiástica;
- A relação da universidade com o Estado condicionou o financiamento mas possibilitou o desenvolvimento autônomo da ciência e afirmação do caráter leigo;
- O docente universitário adquiriu a imagem social de um intelectual, detentor de saber e prestígio;
- Ao longo dos séculos, a universidade sofreu transformações, adotou modelos distintos que repercutiram nos docentes, em suas formas de trabalho e vocação profissional;
- No início do século XX, Weber explicita a presença de dois perfis dicotômicos de docentes universitários: trabalhador assalariado (universidade americanas) x profissional liberal (universidade alemã);
- Na segunda metade do século XX com a expansão e diversificação da educação superior, em distintas instituições, alteraram-se a quantidade e diversidade de docentes universitários;
- O aumento das funções da universidade implicaram ampliação das funções dos docentes universitários, para além da clássica função ensino pesquisa;
- As mudanças ocorridas na educação acentuaram-se ao longo dos anos provocando a crise da universidade em diferentes dimensões: hegemonia, legitimidade e institucional;

- O século XXI iniciou-se com uma diversidade complexa de docentes no ensino superior universitários e não universitários de tipos muito distintos;
- Em relação aos docentes universitários, as mudanças no interior e no exterior das universidades afetaram o *status* dos docentes, criaram hierarquia entre eles e diminuíram a autonomia deles na definição da agenda de trabalho.

Diante de tais aspectos, pode-se afirmar que a história da docência universitária está marcada pelo lugar ocupado pela universidade como espaço de produção e distribuição de conhecimento. Contudo, o cenário da universidade contemporânea mostra-se entremeado por uma complexidade de fatores de ordem econômica, política, social e cultural com repercussões efetivas nos modos de ser e agir dos docentes.

## **Parte II - Da condição ampla da profissão de professor**

Tendo situado as peculiaridades da docência universitária, cabe, então, recorrendo a abordagem teórica sobre a profissionalização, conceituar os termos profissão e profissionalização articulando-os com a profissionalidade da docência.

Abrindo parênteses, o tratamento da condição ampla da profissão de professor encontra-se na própria historicidade da docência que evidencia sua longa existência e, ao mesmo tempo, goza de recente tratamento sobre seu entendimento como parte integrante da estrutura de poder na organização social, desde uma perspectiva sociopolítica. (CUNHA, 2007)

Com efeito, a origem religiosa da docência, a variação entre ‘leigo e eclesiástico’ povoam essa ocupação profissional colocando-a em exercício constante de afirmação profissional.

A esse respeito, da docência, são comuns afirmações dos docentes centradas na visão religiosa ou considerando-a dom inato, no exercício de suas atividades, tais como frases ditas em homenagem aos docentes como ‘*ser professor é um dom*’. Ou ainda, designações como *cátedra*, palavra que etimologicamente refere-se à cadeira, mas originalmente referia-se às cadeiras da catedral, e ainda hoje, nomeia uma organização administrativa e pedagógica dos docentes em muitas universidades, sendo um docente responsável pela cátedra, o posto mais alto da hierarquia, denominado catedrático.



Percebe-se, pois, nessas interações sócio-históricas e políticas, que os sentidos diversos usados para designar os docentes vão ganhando forma e renovando-se em contínua interação com os movimentos sociopolíticos mais amplos. Esse movimento é acompanhado pela produção teórica sobre as profissões em geral e sobre, particularmente, a docência.

Nesse sentido, buscamos explicitar os conceitos inerentes a esse processo advindo da literatura sobre profissão em geral e a profissionalização docente em particular.

### **3.5 O conceito de profissão e suas abordagens**

O termo profissão é comumente utilizado para designar uma ocupação assumida por uma pessoa conforme a realização de seu trabalho. No campo acadêmico, o conceito de profissão, varia conforme a abordagem e o contexto. No contexto anglo-americano, por exemplo, segundo Dubar (1997), o termo profissão é reservado para as profissões liberais, ditas sábias, profissões aprendidas com alguém e que se distinguem de *occupations*, ou conjunto de empregos reconhecidos pelo Estado. Nesse sentido, há uma contraposição entre profissão e ocupação, reservando-se, à primeira, um *status* diferenciado relacionado à formação.

Já entre franceses e portugueses, o termo profissão designa tanto as profissões liberais quanto os empregos. Para Dubar (1997), no caso francês, também tem relevância o termo ofício (*métier*) que, em sua origem, se encontra intimamente relacionado com os das profissões liberais na consolidação das corporações de ofício, a partir do século XI na Idade Média.

Nesse contexto, o trabalho considerado como uma arte passa a ser elemento de integração dos grupos que o exerciam, por meio da consolidação das corporações de ofícios. Essas corporações constituíam competências jurídicas, regulamentadoras da profissão de seus agregados conferindo-lhes autorização para seu exercício e defendendo os privilégios daqueles que as constituíam:

As artes liberais e as artes mecânicas, os artistas e os artesãos, os intelectuais e os trabalhadores manuais provinham de um mesmo tipo de organização corporativa que assumia a forma de ‘ofícios juramentados’ nas ‘cidades juramentadas’, onde ‘se professava uma arte’. O termo ‘profissão’ deriva desta ‘profissão de fé’ consumada nas cerimônias rituais de entronização nas corporações.(DUBAR,1997, p.124, grifos do autor)

Com a consolidação das primeiras universidades no âmbito europeu, as distinções entre artes liberais e artes mecânicas assumem uma oposição marcante. Assim, as primeiras constituem as profissões liberais originadas das 'sete artes liberais', ensinadas na universidade tendo, como foco, o desenvolvimento do espírito. As artes mecânicas constituíam os ofícios, eram centradas nos trabalhos manuais, aprendidas na prática e socialmente menos valorizadas. Dubar vê, nessa oposição, as distinções "socialmente estruturantes e classificadoras que se reproduziram através dos séculos: cabeça/mãos, intelectuais/manuais, alto/baixo, nobre/vilão, etc." (DUBAR,1997, p.124)

Contudo, tanto os artesãos quanto os profissionais liberais tinham em comum o pertencimento à corporação. Ela cumpria importante papel na formalização e proteção de seus interesses, imprimia o sentimento de pertença a um grupo e seu posicionamento social.

Essa diferença expressa as raízes das principais abordagens da profissão como objeto de estudo na disciplina Sociologia das profissões, cuja institucionalização se deu no século XX. A preocupação inicial que motivou os estudos das profissões tinha como análise dois eixos principais: "a delimitação e posicionamento dos grupos profissionais e a coesão ou unicidade interna das profissões." (BARBOSA, 1993, p. 03)

Do desenvolvimento dos estudos no âmbito da sociologia, surgem distintas abordagens. Inicialmente predominaram as abordagens funcionalistas, mais voltadas para classificação e definições dos atributos das profissões, tomando, como modelo, as profissões liberais, principalmente a profissão médica, em oposição às ocupações.

Nessa perspectiva, as profissões são entendidas considerando-se os atributos próprios de um ideal de profissão liberal, tais como: auto-organização e controle das atividades profissionais (ingresso, permanência, ética) por meio de associações e corporações profissionais legalmente reconhecidos; direito ao exercício da profissão sob condição de atividades especializadas e intelectuais adquiridas por meio de longa formação baseada na ciência e instrução; as profissões constituem comunidades cujos membros possuem identidades e interesses comuns e exercem suas atividades em tempo completo e de forma continuada; os membros de uma profissão gozam de prestígios, poder, boa remuneração e apresentam interesses altruístas entre outros. (TENTI FANFANI, 1989)

Sobre a dimensão altruísta, Tenti Fanfani (1989) esclarece que a própria terminologia profissão encerra a ideia de desinteresse na confissão pública de fé conforme exposto anteriormente. No entanto, as profissões modernas recorreram a essa característica para definir-se. E, então, consideraram a “satisfacción de necesidades próprias de todo el género humano” da qual se origina a distinção entre a retribuição do trabalho em forma de salários e em forma de honorários. Os profissionais liberais recebem honorários cujos sentido é “sustener el honor estamental que reivindican todas las profesiones constituídas.” (TENTI FANFANI,1989, p.27)

Considerando-se as profissões desde suas características e distinções nas funções que cumprem na sociedade, a abordagem funcionalista tendeu a ver as profissões da seguinte forma:

Mediaciones entre las necesidades individuales y las necesidades funcionales de la sociedad, y contribuyen a la regulación y al control que permite el buen funcionamiento de la sociedad. Las profesiones, entonces, no constituyen clases sociales, ni tampoco toman posición de clase. Son neutras, es decir, ofrecen sus servicios en forma igualitaria a todos los individuos que componen la sociedad. (TENTI FANFANI,1989, p.27)

Nessa perspectiva, os estudos tendem a buscar um tipo ideal de profissão decorrendo daí as noções de semiprofissão e não profissão, na classificação dos grupos profissionais.

Não profissão designa os grupos que exercem seu trabalho submetido a algum controle externo, são assalariados e gozam de pouca formação. Por semiprofissão ou quase profissão compreende-se a situação intermediária entre profissão e não profissão. Trata-se de grupos constituídos

por assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição de renda, ao poder e prestígio. (ENGUIA, 1991, p.43)

Os limites dessa abordagem no plano empírico e as críticas aos seus pressupostos ideológicos em torno da neutralidade das profissões propiciaram o desenvolvimento de outros estudos sobre o tema. Daí, elas passaram a ser compreendidas desde a perspectiva processual, histórica até as relações de poder que se constroem em torno delas. (BARBOSA, 1993; RODRIGUES, 2002)

Da busca pelo entendimento mais processual e interacionista das profissões como objeto de estudo emergiu o conceito de profissionalização: “uma sequência de eventos ou etapas seguida pelos grupos ocupacionais até o estágio do profissionalismo.” (RODRIGUES, 2002, p. 17) Tal definição, de acordo com Rodrigues (2002) foi apresentada por Winlensky ao analisar os processos de evolução de 18 profissões e suas etapas. E, então, ele chegou a conclusão de que todas as profissões passavam pelas seguintes etapas:

- Passagem de uma atividade amadora à ocupação de tempo inteiro;
- Estabelecimento de controle sobre a formação;
- Criação de associação profissional, cujas principais funções são a definição das tarefas essenciais, a gestão dos conflitos internos entre os membros com diferentes recursos de formação e a gestão dos conflitos com outros grupos que desenvolvem atividades semelhantes;
- Proteção legal;
- Definição de código de ética. (RODRIGUES, 2002, P.22)

Acrescenta Rodrigues (2002) que essa noção de profissionalização foi sendo ampliada a medida que os estudos empíricos demonstravam que as profissões evoluíam em muitas direções, a ritmos e sequências distintos, em âmbito local e nacional, não permitindo uma leitura contínua entre ausência e consolidação da profissionalização.

Além disso, as próprias mudanças no mundo do trabalho foram gerando novos desafios aos estudiosos das profissões, evidenciando que a organização capitalista alterara as condições de trabalho. Assim, inicialmente, presenciou-se à passagem do *profissional livre* num mercado de serviços para o *especialista assalariado* em grandes organizações. Posteriormente, o capitalismo pós-industrializado se desloca radicalmente para a produtividade baseada na informação organizada. Desse modo, o conhecimento passa a ser fator chave.

Nesse contexto, os estudos de distintas afiliações teóricas voltam-se para o entendimento da profissionalização como fenômeno pertencente à dimensão da desigualdade social fruto das relações de poder estabelecidas, tais como: relações entre poder e saber presentes na divisão social do trabalho; relações de poder entendidas pelo posicionamento de classe reproduzido na divisão social do trabalho.

O desenvolvimento desses estudos foi permitindo desmitificar o entendimento da profissionalização<sup>26</sup>, revelando processos estruturais como: desprofissionalização, burocratização, proletarização e outros. Também desvelou distintos processos relativos às especificidades de segmentos analisados e seus contextos históricos.

### **3.6 Docência e profissionalização**

Os estudos sobre a profissão<sup>27</sup> de docente também basearam-se na sociologia das profissões, seguida pela sociologia do trabalho e das organizações. Portanto, existem, hoje distintos enfoques que auxiliam a compreender a profissionalização da docência em sua especificidade.

Com efeito, os primeiros trabalhos sobre esse tema apresentavam posicionamentos dicotômicos: de um lado, atestava-se a docência como profissão socialmente reconhecida, e de outro, apontava a progressiva proletarização da docência.

Indo além dessa dicotomia, os estudos sobre profissionalização docente passam a reconhecer que é próprio da docência essa ambivalência entre profissionalismo e proletarização. Isso porque o conjunto de professores compartilha traços profissionais próprios de grupos profissionais, com outros específicos da classe operária. Logo, são situados no conjunto das semiprofissões. (ENGUIITA, 1991, p. 49)

Segundo Enguita, fatores contraditórios incidem, ao mesmo tempo, sobre a docência favorecendo tanto sua proletarização, quanto sua profissionalização. Convergem para sua proletarização “o crescimento numérico, a expansão e concentração de empresas privadas do

---

<sup>26</sup> O entendimento mais aprofundado das diversas abordagens sobre a profissionalização pode ser encontrado em Rodrigues (2002). Ela apresenta a história da sociologia das profissões e o seu desenvolvimento em Portugal; Barbosa (1993) trata da evolução do objeto de estudo da sociologia das profissões e chama a atenção para o pouco desenvolvimento dessa disciplina no contexto brasileiro naquele período e Dubar (1997) ao tratar das identidades profissionais, apresenta o percurso histórico da evolução dos estudos sobre as profissões.

<sup>27</sup> Alguns estudos tem procurado sistematizar as tendências prevalentes nas pesquisas sobre os docentes: Guerrero Serón (1999) expõe os principais enfoques teóricos e estudos empíricos predominantes na *sociologia do professorado* em um capítulo do livro *Desmitificando a profissionalização do magistério*. Nesse livro também há contribuições de autores brasileiros, argentinos, americanos e europeus sobre a questão; Costa (1995) também apresenta uma revisão sobre como tem sido tratada a problemática do trabalho docente na literatura, além de oferecer uma historicização da profissão docente no Ocidente; e mais recentemente, alguns artigos brasileiros buscam dar conta do estado da arte sobre trabalho e profissão docente no Brasil e na América Latina revendo a literatura, autores como Ludcke (2007) e Mancebo (2007).

setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da administração pública e a repercussão sobre os custos da força de trabalho adulta.”

Para sua profissionalização, contribuem, com muita importância “a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização, a fragmentação extrema das tarefas, nem a substituição da atividade humana pela das máquinas”. Nesse sentido, são fatores também significativos: “a igualdade de nível de formação entre os docentes e as profissões liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação e a enorme importância do setor público frente ao privado.” (ENGUIA, 1991, p. 50)

Além desses fatores, o autor aponta algumas características que afetam as condições profissionais dos docentes, tornando ainda mais complexa sua posição no grupo ocupacional, como: a feminização do setor e a heterogeneidade da categoria.

Esse lugar ocupado pela docência também encontra-se entremeado nas representações sociais construídas em torno da profissão. Nessa direção, argumenta Cunha (2007) que, embora na condição de assalariado, historicamente os docentes tendiam a se situarem mais próximos dos grupos de intelectuais, como autoridades reconhecidas pelo saber:

No caso do magistério, as ideias de trabalho e profissão sempre fugiram dos tradicionais parâmetros postos para a maioria da classe trabalhadora. A dicotomia trabalho intelectual-trabalho manual não permitia processos de identificação com os demais trabalhadores, e essa posição foi respaldada pela sociedade de modo geral. Mesmo considerando a relatividade dos salários, a profissão de professor se inspirava nas chamadas profissões liberais na sua autonomia e no seu reconhecimento social e, em alguns casos, substituía profissionais dessa condição, quando estes não estavam disponíveis na comunidade. (CUNHA, 2007, p.12)

Como exemplo dessa posição, a autora recorre às formas de organização dos docentes universitários:

Provavelmente o sistema de cátedras na universidade e a chamada liberdade de expressão que acompanhava sua concepção se originaram da perspectiva liberal. O professor estaria protegido ideologicamente e não deveria influenciar seus alunos com suas posições e sua visão de mundo, assumindo a neutralidade da ciência.

O trabalho docente era distinguido e prestigiado socialmente, servindo a pequenos contingentes dos segmentos médios e altos, mesmo no espaço da escola pública... (CUNHA, 2007, p.12)

Outra face da profissionalização dos docentes, segundo Cunha (2007), relaciona-se com as condições salariais. Por conseguinte, a imagem social construída pelos docentes era de um grupo que gozava de certo prestígio pois tinham como parâmetro, sua autonomia e legitimidade social em relação à autoridade sobre o saber, e não o salário.

No entanto, essa autora, assim como diversos estudiosos que analisam a docência, demonstra que, com a democratização do acesso à escolarização e sua massificação, a profissão docente sofreu desprestígio com perdas de remuneração e de autonomia sobre o seu exercício profissional.

Nessas circunstâncias, a profissionalização tornou-se objeto de luta nos movimentos sindicais. As representações docentes reivindicavam melhoria das condições de trabalho e mais autonomia para exercê-lo, como exposto por Hypólito (1999): “a luta por profissionalização tem-se confundido com a busca de fortalecimento e ampliação das práticas de autonomia docente e, simultaneamente, tem, num sentido mais amplo, embasado as práticas de resistência aos processos de proletarização do trabalho docente.” (HYPÓLITO, 1999, p.82)

Entretanto, as políticas educacionais instituídas com predomínio de orientações neoliberais apropriaram-se do discurso sobre profissionalização dando-lhe outro sentido. Partiram da visão da profissionalização dos docentes como sinônimo de maior qualificação e desenvolvimento de competências, mas, na prática, o que ocorreu foi um processo de maior flexibilidade da organização laboral combinada com controle externo por meio de avaliações e prestações de contas dos rendimentos. (OLIVEIRA, 2008; CUNHA, 2007; NÓVOA,1995A; HYPÓLITO, 1999)

Nesse contexto, os docentes passam para outro extremo: “são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, tendo sobre suas costas a responsabilidade pelo êxito ou fracasso dos programas.” (OLIVEIRA, 2008, p.33)

As consequências dessas situações sobre o processo de profissionalização docente provocam uma distorção do sentido impulsionado pelos movimentos docentes ao ponto de gerar exatamente o processo contrário, ou seja, a (des)profissionalização dos docentes. (NÓVOA, 2007)

A (des)profissionalização diz respeito aos processos de perda de autonomia e de legitimidade do exercício profissional. No caso dos professores, essa perda pode ocorrer desde perdas salariais, até mesmo a ampliação de funções a serem desempenhadas que extrapolam o ensino. Como consequência desse processo, citam-se: a banalização do ensino como uma atividade reduzida aos aspectos técnicos; o controle de agentes externos na determinação das atividades e do seu desempenho, entre outros. (OLIVEIRA, 2008; LUDCKE, 2007; NÓVOA, 2009)

Desse modo, conclui-se que a abordagem da profissionalização dos docentes exige cuidados, pois apresenta distintas acepções políticas que dizem respeito às distintas concepções sobre a identidade profissional dos docentes.

Por outro lado, a profissionalização docente é construção sócio-histórica e política que lhe confere variações de acordo com o contexto societal e as condições de escolarização. (TARDIF; LESSARD, 2009) Os professores constituem “grupos profissionais específicos em cada país, em razão de sua história, de suas características socioculturais e da organização criadas por eles.” (LANG, 2008, p.665) Também sofrem influências das mudanças nas missões das escolas assim como das transformações societais como atualmente, os novos modos de acesso a informação e comunicação. (LANG, 2008)

Portanto, assegura-se aqui que a profissionalização docente remete a fatores complexos que envolvem a atividade profissional em sua ação específica, e em sua condição de realização, influenciada pela dimensão organizacional e pelas relações de poder estabelecidas. (LANG, 2008)

Considerando a complexidade que envolve o entendimento da profissionalização docente e a dispersão discursiva em torno dessa noção, alguns autores têm apontado o termo *profissionalidade*, como o mais adequado para tratar da docência dada a especificidade do seu trabalho.

Cunha (2007), por sua vez, remete à definição dada por Sacristán (1993) para a *profissionalidade* como “a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a



ela que constituem o específico de ser professor.” (SACRISTÁN,1993, p.54 *apud* CUNHA, 2007,p.14)

Na opinião dessa autora, essa definição amplia a compreensão da docência porque rompe com os esquemas de perfil ideal, traçado pela coleção de atributos ou conferência de um estado da profissão, para “uma idéia de profissão em ação, em processo, em movimento.” (CUNHA, 2007, p.14)

Em sua defesa Cunha (2007) assim expõe:

Talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isso porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo. Essa concepção, porém, contraria a histórica premissa construída para o trabalho do professor, materializada na idéia de que a função docente assenta-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que eles representam. Para essa perspectiva, a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente, que representaria um depositário do saber, cuja palavra estaria pré-ungida de legitimação. O elemento fundante do ensino, nessa perspectiva, constitui-se na lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que esta deveria acontecer. O conhecimento, como puro reflexo dos objetos, organiza-se sem a mediação dos sujeitos. (CUNHA, 2007, p.14)

Nessa perspectiva, a noção de profissionalidade coloca no centro da compreensão da docência, os professores como sujeito socioculturais, portadores de uma função que abarca não só aspectos técnicos, mas também políticos, oriundos tanto da experiência pessoal quanto do trabalho e da formação.

Para Contreras (2002), falar de profissionalidade significa, “não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão.” (CONTRERAS, 2002, p.74)

Em adição, a compreensão da profissionalidade docente envolve as dimensões da qualidade das atuações profissionais e as exigências da prática docente articuladas “às condições e restrições da realidade educativa, assim como, das formas de viver e desenvolver a profissão enquanto atitudes e destrezas postas em jogo pelos membros concretos da profissão.” (CONTRERAS, 2002, p.75)

Posto isso, a seguir serão apresentadas algumas dimensões relevantes focalizadas nos estudos sobre a docência de modo geral e, em especial, da docência universitária.

### **3.7 Dimensões da docência universitária em sua profissionalidade**

Entre os estudos sobre a docência, predomina a abordagem dos docentes da educação básica como objeto de análise e reflexão. Possivelmente, pelo próprio espaço que a educação básica ocupa na contemplação da obrigatoriedade do direito à educação. Também pela característica distintiva que marca a docência como grupo profissional, que é a heterogeneidade da profissão.

Ademais, de modo geral, os docentes universitários são mais reconhecidos. É comum considerá-la como a *profissão das profissões* dado o lugar que a universidade ocupa na formação profissional, desde sua origem, como descrito anteriormente.

Por outro lado, os docentes universitários são retratados a partir da comparação com os docentes dos demais níveis de ensino:

O ensino em nosso presente sistema educativo, se estratifica em dois tipos de organizações ocupacionais: a universidade, que se organiza e se constitui como uma profissão científica e erudita, que produz e aplica seu próprio conhecimento; e o ensino básico e secundário, que se organizam e se constituem como uma profissão prática, que aplica na prática esse conhecimento convenientemente contextualizado por instâncias políticas e sociais. (GUERRERO SERÓN, 1996 *apud* Cunha, 1999 p.173)

As distinções dos docentes universitários, como expostas pelo autor, demonstrando maior *status*, mais autonomia e formação, posicionamento mais próximo do ideário de profissão liberal, têm sido gradativamente questionadas perante as mudanças vividas pela universidade, como apresentados por Santos (1995).

Contudo, Enguita (1991), ao tratar da heterogeneidade da docência, já assinalava sinais de mudanças entre os docentes universitários, ao dizer que

a posição dos professores universitários tem-se degradado relativamente não tanto por uma queda de suas condições materiais como pela expansão da categoria, que tem passado de ser uma minoria muito restrita a já não sê-lo tanto; isto, quando menos, traduz-se em perda de prestígio e

distinção, se não coletiva, pelo menos individualmente. (ENGUIA, 1991, p. 56)

Duas décadas posteriores a essa análise de Enguita (1991), em termos globais, pode-se dizer que a educação superior e, conseqüentemente, as universidades têm passado por mudanças substantivas tendo, como um dos efeitos, a mudança da fisionomia da categoria docente: maior quantidade, diversificação interna entre outros.

Desse modo, um estudo da docência universitária é importante. Para tal, consideram-se, neste trabalho, as nuances sociopolíticas e históricas extraídas dos inúmeros estudos sobre a docência em geral, privilegiando, algumas dimensões que pareceram latentes como condicionantes da profissionalidade da docência universitária no contexto atual. Tratam-se de aspectos condicionantes de natureza objetiva e subjetiva que interpelam a docência na construção de sua profissionalidade. Para um exercício de análise, cada dimensão será tratada separadamente, embora elas se entrelaçam e complementam-se em vários aspectos.

### **3.7.1 Os saberes e a prática da docência**

Os saberes representam o elemento em torno do qual todas as vertentes que abordam as profissões como objeto de estudo tendem a reconhecê-los como fundamentais para a constituição da profissionalidade. Eles constituem o corpo de conhecimentos necessário ao desenvolvimento da prática profissional e são aprendidos por meio de formação específica.

Na visão de Cunha (1999) as variações dos saberes nas práticas profissionais ocorrem em virtude das características que elas assumem ao ser desenvolvidas. Nas profissões mais assentadas em procedimentos técnicos e científicos, há pouca incidência das dimensões contextuais e valorativas sobre seus resultados, conforme ilustra este trecho:

Configurada uma situação, geralmente explicitada com dados precisos, a tarefa profissional se define por si só. Há pouca interferência valorativa no processo de trabalho. São profissões em que o produto é o elemento de mensuração e nas quais os componentes de sua natureza possuem atributos mais ou menos constantes. (CUNHA, 1999, p.143)

Neste caso, de acordo com a autora, a profissionalização tende a ser mais definida e manejável, pois situa em torno de um conjunto de conhecimento e habilidades próprios da ocupação. Esse conjunto pode ser aprendido e aplicado sem muitas variações.

Por outro lado, existem profissões cujos saberes só podem ser compreendidos em relação com o contexto no qual estejam inseridas as atividades de trabalho. Portanto, essas

profissões carregam consigo uma dependência das condições socio-históricas e valorativas para a definição do seu estatuto. Sobre isso, assinala Cunha (1999):

Nelas, o processo pode ser muito mais valioso que o produto e os procedimentos técnicos e científicos estão na dependência de questões éticas, estéticas e políticas. Seus resultados são sempre produto de interações sociais e a imprevisibilidade e a incerteza são suas características permanentes. Nunca há segurança absoluta dos resultados e sua qualificação dependerá dos valores impregnados no ambiente em que se instala. Talvez os magistrados, os professores e os psicólogos possam ser bons exemplos dessa categoria de profissão. (CUNHA, 1999, p.144)

Diante dessas duas perspectivas, a localização da docência no âmbito das profissões que envolvem maior complexidade implica considerar que a definição de seus afazeres e os saberes a eles necessários não são puramente dados *a priori* e sim, construídos em interação constante com a prática profissional.

No entanto, esse entendimento dos saberes docentes tem sido continuamente negado em prol de um tratamento puramente técnico, reduzindo o ensino a uma abordagem meramente procedimental independentemente do contexto em que ocorre.

Em oposição a essa perspectiva tecnicista, estudos como de Tardif (2010) situam os saberes docentes entre a dimensão individual e social do professor, trazendo consigo as seguintes implicações:

o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nesta perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que eu sou e o que eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. (TARDIF, 2010, p.16)

O entendimento dos saberes da docência nesta interface do docente como pessoa e como profissional implica sistematizá-lo na sua totalidade e isso requer processos formativos que articulem as dimensões experienciais com os conhecimentos teóricos acumulados.

Tardif (2010) defende que os saberes dos professores têm que ser vistos em sua *natureza social* sendo importante considerá-los a partir das seguintes relações: a relação do saber com o trabalho, visto que os saberes docentes não são meramente cognitivos, mas construídos no e pelo trabalho; a relação com a diversidade de saberes mobilizados em uma prática docente

como: saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Ele ainda, acrescenta a temporalidade do saber docente, pois incide sobre os saberes docentes, a trajetória profissional e pessoal do docente.

Se esses pressupostos sobre os saberes da docência, principalmente, no âmbito da educação básica, têm sido amplamente discutidos e constantemente revisada, no âmbito da educação superior, são ainda tímidos e iniciais.

Na verdade, os professores do ensino superior têm sido historicamente considerados como aqueles que produzem e aplicam os próprios conhecimentos, sendo sua prática profissional sedimentada na perspectiva de que quem sabe, sabe ensinar. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005; CUNHA, 2009)

No entanto, as transformações sociais recentes, a (re)significação do lugar do conhecimento com a disseminação de informações, bem como os problemas pedagógicos enfrentados pelas universidades frente aos processos de democratização, tais como evasão e repetências dos alunos, têm sido apresentados como alguns dos desafios que se impõem ao ensino universitário por diversos autores. (CUNHA, 1999; MASETTO, 2009)

Nessa perspectiva, tem sido problematizada a importância dos saberes docentes no âmbito da educação superior, considerando as múltiplas atividades desenvolvidas pelos professores em torno do ensino, da pesquisa, da extensão e seus reflexos no ato de ensinar.

Tardif (2009), ao abordar a profissionalização dos docentes universitários, argumenta que o ensino e a pesquisa formam o centro da vida profissional dos professores. Portanto, torna-se necessário rever como têm sido construídas essas aprendizagens.

Para esse autor, no âmbito do ensino, já não se sustenta a concepção de que para ser professor universitário basta “ter boas ideias ou reproduzir o comportamento de um professor apreciado na sua formação”. Também no âmbito da pesquisa não se pode admitir que “a aprendizagem dos professores no domínio da pesquisa se realizava numa dinâmica de osmose entre um mestre e um aprendiz, numa equipe de pesquisadores.” (TARDIF, 2009, p.64)

Cunha (2007) também reforça essa análise. Segundo ela, nem o estereótipo do docente erudito, nem o docente que interpreta os conhecimentos já produzidos são suficientes para atender às demandas do atual contexto educacional. Neste caso, com a revolução tecnológica contemporânea, não há mais lugar para o docente como principal fonte de informação. Portanto, é necessário repensar e instituir uma profissionalidade docente em que o professor enfrente outros desafios: desempenhar o papel de mediador entre os conhecimentos disponíveis e os dos educandos; não somente os cognitivos, mas também socioculturais. (CUNHA, 2007, p. 18)

Para essa autora, os desafios desse processo consistem em enfrentar as próprias condições de trabalho dos docentes, cujas carreiras são centradas na meritocracia e na individualidade, prevalecendo a valorização da atividade de pesquisa sobre o ensino e extensão, dos títulos adquiridos sobre as experiências formativas em si, enfim, favorecendo um percurso individualizado e até mesmo concorrencial.

Nesse contexto, segundo Cunha (2007), é importante resgatar o trabalho coletivo como condição para as construções dos saberes docentes, os quais “implicam consciência, compreensão e conhecimento.” (CUNHA, 2007, p.22) A construção desses saberes envolve uma consistente relação entre teoria e prática, na qual a capacidade investigativa é importante, pois “a docência como atividade profissional, exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados e a uma argumentação teoricamente sustentada.” (CUNHA, 2007, p.22) Eis, portanto, as bases para uma atuação crítica e reflexiva e para a construção de uma perspectiva emancipatória da profissão.

Compartilhando essas análises, vários autores defendem a necessidade de formação dos professores universitários visando ao desenvolvimento de competências para sua atuação, nas diversas funções, de maneira equitativa. O objetivo é conscientizar os docentes de suas responsabilidades profissionais e éticas junto aos estudantes e a comunidade. (Lucarelli, 2000; Zabalza, 2004; Pimenta e Anastasiou, 2005; Cunha, 2009, 2007; Tardif, 2009; Masetto, 2009; Soares, 2009 e outros)

Diante dessas perspectivas, tem sido desenvolvido, no contexto da América Latina, o campo da pedagogia universitária por meio de estudos, pesquisas e intervenções sobre os saberes e

as práticas docentes universitárias. Também se verifica, em alguns países europeus e nos Estados Unidos, o desenvolvimento de trabalhos nessa direção. (LUCARELLI, 2000)

Particularmente na América Latina, Lucarelli (2000) destaca os estudos desenvolvidos no México, Brasil e Argentina, em estreita articulação de pesquisas com as práticas de ensino nas universidades. Sobre a Argentina, segundo essa autora, esse campo de estudos esteve sempre articulado com os processos de democratização e no período da ditadura, houve interrupção dessa vertente instituindo práticas centradas no tecnicismo pedagógico.

Com o período de redemocratização, a formação e o ensino universitário passaram a ocupar um lugar significativo nas universidades argentinas: proliferaram iniciativas concretas de institucionalização de unidades de pedagogia universitária e de práticas de assessorias pedagógicas nas faculdades, principalmente, nas universidades nacionais. De acordo com a autora, houve crescimento no interesse pelas pesquisas sobre esse campo e, nas últimas décadas, elas têm sido favorecidas pela criação de pós-graduações em educação, políticas e gestão da educação superior. (LUCARELLI, 2000)

Também no Brasil tem ampliado, significativamente, o campo de produção nessa área e mais recentemente, tem sido realizadas algumas iniciativas de institucionalização de espaços dedicados a promover formação e assessorias pedagógicas no ensino universitário. Esse contexto tem favorecido a produção de conhecimento sobre os saberes e práticas da docência universitária e possibilitado ações efetivas no ensino. (VEIGA, 2010; CUNHA, 2009)

Cunha (2007) assinala a importância dessas iniciativas e a necessidade de torná-las mais legítimas perante as políticas públicas por meio de proposições “mais sistemáticas de investimentos na formação profissional do professor universitário, reconhecendo que os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática” (CUNHA, 2007, p. 22)

Diante dos aspectos tratados neste tópico, conclui-se que os saberes necessários às práticas educativas no ensino superior têm sido problematizados procurando ampliar a compreensão das atividades desenvolvidas pelos docentes e sua relação com os educandos. Nessa direção, os estudiosos dessa questão têm apontado a necessidade de ampliar as bases da formação

dos docentes universitários que, tradicionalmente, têm se assentado apenas no desenvolvimento da pesquisa acadêmica. Nesse sentido, propõem, também, uma formação pedagógica crítica e reflexiva aos docentes responsáveis pelo ensino nas universidades, atualmente.

### **3.7.2 As condições de trabalho**

Nos estudos sobre os docentes, o termo condições de trabalho sempre é retratado para designar algum fator empírico, presente no exercício das atividades dos professores que ora colaboram, ora dificultam o desempenho do trabalho, repercutindo sobre a profissionalidade docente.

A abrangência e a dispersão em termos analíticos da categoria condição de trabalho podem ser entendidas pela própria amplitude conceitual do trabalho humano, sua especificidade na docência e a abordagem eleita para analisá-la.

Contudo, Frigoto (2009) apoiando-se em Marx, permite compreender que o trabalho humano se constitui como algo inerente à formação humana, condição necessária para nossa existência e possui uma historicidade, assumindo diferentes formas e especificidade conforme as formas de produção na qual estejamos inseridos.

Também Oliveira e Assunção (2010), Oliveira (2012), Hypólito (2012) se esforçaram para traduzir os sentidos do termo condições de trabalho como categoria analítica sobre o trabalho docente.

Em Oliveira e Assunção (2010) a noção condições de trabalho baseia-se na compreensão dada ao processo de trabalho em Marx. Nessa perspectiva, para as autoras, essa noção abarca o trabalho em si, incluindo seu objeto e os meios necessários para realizá-lo. No entanto, elas acrescentam que essa noção não se restringe somente a esses aspectos, abrange também as relações de trabalho (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).



Nesse sentido, em termos analíticos, condições de trabalho compreende: as condições de emprego, ou seja, relações formais e informais entre o empregador e o empregado; e as condições objetivas, isto é, relações presentes no ambiente de trabalho que designam as situações físicas e organizacionais em que as atividades são desenvolvidas. (OLIVEIRA e ASSUNÇÃO, 2010)

Concluem as autoras que a análise das condições de trabalho é relevante porque permite conhecer o efeito que elas geram sobre as atividades em si e seus resultados em termos de produção. Também permitem compreender sua repercussão sobre os sujeitos trabalhadores em termos de saúde, bem-estar, segurança, enfim, situações que influenciam diretamente suas condições de vida.

Em síntese, a análise das condições de trabalho tem que ser contextualizada, pois elas variam de acordo com a realidade socio-histórica e econômica em que estejam inseridas. Advertem Oliveira e Assunção (2010) que “discutir as condições de trabalho em geral e as condições de trabalho docente na atualidade implica em considerar que as mesmas são resultados de uma dada organização social definida em suas bases econômicas pelo modo de produção capitalista.” (OLIVEIRA e ASSUNÇÃO, 2010, p.02)

A partir dessa perspectiva, inúmeros estudos têm revelado processos de deterioração das condições de trabalho dos docentes tanto na educação básica, quanto na educação superior. Seus autores apontam alguns fatores que concorrem para a precariedade do trabalho como: ausência de infraestrutura, ausência de carreira ou desvalorização profissional, baixa remuneração, processos de trabalho controlados e intensificados, pouca satisfação e reconhecimento pelo trabalho, perda de visão positiva sobre o trabalho por parte do trabalhador.

Considerando a abrangência das repercussões das condições de trabalho sobre o trabalho em si e o trabalhador, Hypólito (2012) ressalta a importância de agregar a essa perspectiva outra noção, que é “o caráter subjetivo das condições de trabalho, relativos a dimensões emocionais do trabalho docente que impactam sobremaneira a vida e o trabalho do professorado.” (HYPÓLITO, 2012, p.213)

Nesse sentido, abarcaria também aspectos relacionados com a implicação do sujeito no trabalho repercutindo sobre: ritmo de trabalho, sobrecarga, tempos, intensificação, satisfação com as atividades desempenhadas entre outros. Segundo esse autor, estudos como o de Hargreaves (1996) têm mostrado como os aspectos emocionais, como estresse e culpa, interferem no trabalho gerando autointensificação no processo de trabalho.

No que refere à docência, trata-se de um trabalho que envolve uma especificidade, pois o ensino é um trabalho que envolve outro ser humano. Logo é preciso compreender que “as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria prima’ do processo de trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores.” (TARDIF e LESSARD, 2009, p.20, grifos dos autores)

Esses autores consideram que a docência pode ser analisada como qualquer outro trabalho humano. No entanto, a relação do trabalhador com o objeto de trabalho e a própria natureza desse objeto são essenciais para compreender a atividade em questão.

Dessa forma, *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*. Tal impregnação do objeto humano faz com que a natureza do trabalho do docente seja muito distinta da de um trabalho industrial, pois está permeada por uma relação multidimensional com o objeto: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa e etc. Diferente de uma relação técnica, o docente nunca controla totalmente seu objeto de trabalho e precisa da colaboração dos outros para realizar suas atividades. (TARDIF e LESSARD, 2009)

Com efeito, esses autores consideram que a docência é um trabalho composto por dimensões codificáveis e flexíveis, e combina elementos não apenas diversos, mas também contraditórios e estranhos entre si. Portanto, sua análise requer atenção à heterogeneidade, as contradições, às tensões e dilemas gerados tanto nos locais de trabalho quanto na subjetividade dos atores. (TARDIF e LESSARD, 2009)

A respeito dessas diferentes perspectivas sobre as condições de trabalho dos docentes, há na literatura, abordagens sobre diversos aspectos que as envolvem no contexto da educação básica e superior em distintos países.

Com efeito, Nóvoa (1995a) considera que o exercício da atividade docente em tempo integral ou como ocupação principal é uma condição relevante para valorizar o trabalho dos professores, a romper com a lógica do ensino como atividade residual ou lugar em que “se passa até encontrar uma coisa melhor”. De acordo com ele a predominância dessa condição desfavorável no ensino leva os professores “a buscarem no ‘exterior’ os estímulos (econômicos, culturais, intelectuais, profissionais, etc) que muitas vezes não conseguem encontrar no ‘interior’ do ensino.” (NÓVOA, 1995a, p.24, grifos do autor)

Para esse autor, romper com essa condição é necessário pois isso repercutiria sobre os demais aspectos das condições de trabalho gerando maior profissionalização, pois os docentes, tendo o ensino como principal atividade, demandariam: estabelecimento de carreira, mais permanência numa mesma instituição, maior controle coletivo sobre o trabalho. Esses fatores gerariam, maior identificação dos professores com seus locais de trabalho. (NÓVOA, 1995a, p.24)

Vale lembrar que, entre os estudos que abordam os docentes de ensino superior, são recorrentes as evidências de mudanças estruturais nas condições de trabalho, geradas por meio das reformas na educação superior em níveis nacionais e internacionais.

Voltando à literatura, Musselin (2011), ao tratar da realidade francesa, considera que o trabalho universitário atualmente apresenta três evoluções: diversificação das atividades para além do ensino, pesquisa e gestão, sendo que esta última tem ampliado seu peso; especialização das atividades por meio da alocação de certas funções a professores específicos como professores contratados só para o ensino e outros só para pesquisa; e por fim, o controle intensificado das atividades dos docentes por meio de avaliações sobre rendimento do trabalho.

Alguns estudos do Brasil e de outros países da América Latina<sup>28</sup> têm apontado repercussões das reformas educacionais sobre os processos de trabalho dos docentes universitários, como:

---

<sup>28</sup> No caso do Brasil, há maior número de estudos, inclusive, com um grupo de pesquisa denominado como *Trabalho docente na Educação Superior*, registrado em 2010 no CNPq, congregando pesquisadores e estudantes de várias regiões do país, se dedicam à análise do trabalho docente tanto nas universidades públicas quanto privadas a partir da reforma universitária da década de 1990. Nos demais países da América Latina, encontra-se no âmbito da Redestrado (Red Latinoamericana de estudios sobre Trabajo Docente) um eixo temático: *Trabajo docente en la universidad*, que tem agregado trabalhos dos diversos países da América

constatações de aumento da intensificação do trabalho e em alguns casos, até mesmo de precarização do trabalho.

Por sua vez, Sguissardi (2010) considera que, no caso dos docentes/pesquisadores, o que está na raiz dos processos de intensificação do trabalho e de sua precarização é o produtivismo acadêmico<sup>29</sup>.

De acordo com esse autor, o produtivismo acadêmico tem sua origem nos Estados Unidos a partir da década de 1950 e caracteriza-se como um fenômeno geral advindo de processos oficiais ou não de regulação e controle, com excessiva valorização da quantidade de produção científico-acadêmica. (SGUISSARDI, 2010, p.01)

A disseminação dessa valorização e sua adesão no âmbito científico têm sido em ordem global e se constituído de distintas formas na cultura da educação superior de cada país. No caso do Brasil, de acordo com Sguissardi, a partir da década de 1970 apareceram as primeiras críticas, dando mostra da existência desse fenômeno na universidade brasileira. No entanto, é na década de 1990 em que se apresenta, de maneira explícita, uma série de condicionantes impulsionando a produtividade acadêmica.

Nesse caso, de acordo com Sguissardi (2010), contribuíram de maneira decisiva, as normalizações advindas das agências reguladoras, centrando-se a avaliação dos cursos, principalmente os de pós graduação, na quantidade de produção acadêmica publicada. Essas exigências acentuam-se à medida que se tornam indicadores da produtividade e tornam-se meios para seleção e classificação dos cursos, condições para o acesso e progressão na carreira acadêmica e, ainda, referência para o financiamento do trabalho tanto individual quanto coletivo.

---

Latina, abordando diversas faces do trabalho dos docentes, principalmente sobre as condições de trabalho diante das mudanças políticas de educação superior, nos respectivos países.

<sup>29</sup> Embora Sguissardi relacione o produtivismo acadêmico com a precarização e intensificação do trabalho entre docentes/pesquisadores, alguns autores apontam os limites dessa pesquisa diante dos dados apresentados e análises efetuadas. Dal Rosso(2011) considera que “uma das deficiências da pesquisa consiste em não oferecer ao leitor uma distinção clara entre os termos intensificação e precarização” Em debate sobre o contexto específico dos docentes/pesquisadores no ato de defesa desta tese, também foi tratado dessa questão, considerando que o produtivismo acadêmico gera intensificação no trabalho docente, mas não necessariamente precarização, principalmente ao tratarmos da realidade empírica de docentes/pesquisadores no âmbito das universidades federais brasileiras.

Considerando os desdobramentos desse processo sobre as condições de trabalho dos docentes, esse autor as associa à precarização e intensificação do trabalho. A precarização do trabalho em geral tem sido tratada por estudiosos da sociologia do trabalho. Antunes (2005), por exemplo, refere-se às repercussões das mudanças no mundo do trabalho sobre as condições dos trabalhadores, situadas por volta da década de 1970. Como exemplo, ele cita a reestruturação produtiva que desencadeou novas formas de organização do trabalho, marcadas pela flexibilidade laboral, cujos contratos precários desqualificavam o trabalho.

De acordo com Antunes (2005), as formas precárias de trabalho são caracterizadas pela flexibilidade na forma de contratação (contratos temporários), na jornada de trabalho (execução do trabalho em tempo e espaço diversos), na remuneração (pagamento por produto ou produtividade) e nos direitos trabalhistas (ausência de férias, fundos de garantia, etc).

Por sua vez, Bosi (2008), ao tratar da precarização do trabalho dos docentes nas universidades brasileiras salienta que os estudos desenvolvidos sobre o contexto brasileiro e latino-americano tendiam a considerar a precarização do trabalho docente nas universidades apenas como flexibilização dos direitos e contratos trabalhistas. Ele aponta, como lacuna, as transformações experimentadas na rotina do trabalho acadêmico (ensino, pesquisa e extensão). (BOSI, 2008, p.1.504)

Nessa perspectiva, ele apresenta uma série de aspectos referentes às condições de trabalho dos docentes das universidades públicas e privadas no Brasil, evidenciando sua precariedade. Particularmente sobre as universidades públicas, esse autor aponta: aumento desproporcional entre alunos atendidos e professores contratados; introdução de gratificação como complemento ao salário; abertura para oferta de cursos pagos de pós-graduação *lato sensu* e o produtivismo acadêmico como apontado por Sguissardi (2009)

Dado esse contexto, autores que tratam da precarização consideram-na intimamente vinculada à intensificação do trabalho, um fenômeno tratado no âmbito do trabalho em geral. O que eles evidenciam é que os trabalhadores têm despendido excesso de energia no processo de trabalho.

A esse respeito, segundo Dal Rosso (2011), a intensidade é uma condição comum a todo tipo de trabalho humano, pois toda atividade de trabalho implica envolvimento físico, intelectual e emotivo do trabalhador, dentro de determinados limites. No entanto, tem se assistido, gradativamente ao aumento da intensificação do trabalho de modo geral, o que acarreta aumento no grau de concentração e esforço do trabalhador, produzindo maior rendimento na mesma duração do trabalho. (DAL ROSSO, 2011, p.12)

Esse autor chama a atenção para o fato de que a intensificação não significa aumento da carga horária de trabalho; significa que dentro de uma mesma carga horária o trabalhador rende mais, produz mais, ou seja, trabalha mais densamente. Nessa perspectiva, a intensificação implica esforço tanto fisiológico quanto emocional e psíquico e no limite, suas consequências sobre a vida do trabalhador podem ser fatais.

Com relação ao professor, Hargreaves (1996) assinala que a análise da intensificação do trabalho tem sido baseada nas análises sobre o processo de trabalho em geral, cujas repercussões sobre os trabalhadores são: redução do tempo de descanso em uma jornada de trabalho até se privando do tempo de alimentar-se; condução à ausência de tempo para atualizar-se; produção de sobrecarga crônica e persistente invadindo o tempo pessoal; redução da qualidade do serviço; deslocamento do trabalhador da possibilidade de pensar e gerir seu trabalho com independência. (HARGREAVES, 1996, p.144)

E quanto à análise do processo de intensificação do trabalho vivido por docentes da educação básica no Canadá, ele identifica como fatores contribuintes: a inserção de tecnologias, procedimentos de trabalho preestabelecidos aos professores e ausência de tempo de trabalho coletivo nas escolas. E mais especificamente, sobre os dados coletados com os docentes que comprovavam a intensificação nos seus trabalho, ele afirma:

Muchos cambios recientes que, según los maestros, se están produciendo en su trabajo son muy compatibles con la tesis de la intensificación y brindan a esta un apoyo considerable. Unas expectativas mayores, unas exigencias más amplias, una creciente demanda de rendición de cuentas, mas responsabilidades de “trabajo social”, múltiples inovaciones y el importante incremento del trabajo administrativo atestiguan los problemas de sobrecarga crônica de trabajo que prevé la tesis. Las presiones, el estrés, la falta de tiempo para relajarse e, incluso, para hablar con los colegas son efectos que mencionan los maestros que, de nuevo, concuerdan mucho con los que parecían en el proceso de itensificación. (HARGREAVES, 1996, 162)

Esse autor chama a atenção ainda para os limites do trabalho empírico preocupado em identificar traços de intensificação no trabalho dos docentes, tais como: ausência de um recorte longitudinal; a influência diversificada da intensificação do trabalho entre os professores não afetando, de maneira homogênea, todos, a consideração de que todos os processos de trabalho de maior ou menor dedicação e compromisso pessoal não podem ser explicados pela intensificação ou autointensificação por parte do trabalhador.

A autointensificação diz respeito ao processo em que o próprio sujeito se coloca em situação de maior exigência com seu trabalho por várias razões, desde a crença em obter maior profissionalidade até mesmo como estratégia para lidar com possíveis riscos de perda do trabalho. (HARGREAVES, 1996)

Para esse autor, os estudos sobre os docentes pouco esclarecem os aspectos emocionais envolvidos no trabalho de ensinar, pois tendem a desprezar o que os próprios professores têm a dizer em prol de conceitos teóricos pré-fabricados que são aplicados às análises dos docentes. Assim sendo, ele propôs analisar a culpabilidade expressa pelos professores sobre os seus trabalhos identificando a variação do sentimento: não conseguir cumprir com as obrigações (culpabilidade persecutória); sentir-se mal por não atender às expectativas de assistência ao trabalho (culpabilidade depressiva).

Conclui, então, Hargreaves (1996), que a rendição de contas e a intensificação do trabalho são os principais agentes geradores da culpabilidade, pois conduzem a “preocupaciones y temores constantes de no haber satisfecho o no poder cumplir las cada vez mayores expectativas” (HARGREAVES, 1996, p. 243). Nessas circunstâncias, os professores tendem a se dedicar mais ao trabalho de responder às demandas externas, desviando-se do que eles acreditam ser central no trabalho de educar.

No campo da educação superior, conforme dito anteriormente, os estudos têm relacionado a intensificação do trabalho com o fenômeno do produtivismo acadêmico. Nessa direção, no Brasil, Sguissardi e Silva Júnior (2009) realizaram uma pesquisa com professores de universidades públicas relacionando a intensificação do trabalho com as condições de trabalho dos docentes na pós-graduação ante as pressões do produtivismo acadêmico.

Os resultados dessa pesquisa indicam a incidência na intensificação e precarização do trabalho entre os docentes em vários aspectos e com forte repercussão sobre a vida pessoal e familiar, gerando processos de adoecimentos. Nesse contexto, as margens de resistência tornam-se frágeis e mais centradas em iniciativas individuais do que no coletivo docente.

Exposto o desenvolvimento dos estudos sobre aspectos relacionados às condições de trabalho, pode-se dizer que essa noção envolve uma complexidade de fatores relacionados entre si, tanto de ordem subjetiva quanto objetiva, tanto macroestruturais quanto microestruturais, podendo incidir, de maneira positiva ou negativa, nas experiências de trabalho dos sujeitos, gerando melhores ou piores condições profissionais.

### **3.7.3 Idade e feminização**

Tenti Fanfani (2007) considera que a idade é um atributo importante em qualquer categoria social, pois um ofício exercido por pessoa mais jovem é diferente do exercido por indivíduo mais velho. Nesse sentido, a idade pode dar indícios de mecanismo regulador da profissão. Ao discutir a docência da educação básica, o autor faz referência à idade como se vê abaixo:

En el caso de la docencia, digamos que se trata de un viejo oficio el que se accede a edades relativamente tempranas en comparación con otras actividades profesionales clásicas, que requieren mayor inversión de tiempos en estudios, obtención de títulos, exámenes de acceso, etc. En todos los países también existen límites precisos que indican un máximo de edad más allá del cual no es posible trabajar. Así, en muchos países los docentes obtienen los requisitos de la jubilación en edades relativamente más tempranas que otras categorías ocupacionales. (TENTI FANFANI, 2007, p.31)

Prosseguindo sua análise, ele chama a atenção para a importância das características sociodemográficas dos docentes, pois elas informam aspectos sócio-históricos e culturais que incidem sobre os lugares que esse grupo ocupa na sociedade.

Ainda acerca dessa questão, Altbach (2009) e Musselin (2011) constataram que os docentes universitários estão mais numerosos, mais feminilizados e mais velhos.

Quanto ao envelhecimento, Musselin (2011) atribui esse fenômeno, principalmente, ao grupo de professores provenientes de países que massificaram o sistema de ensino superior. Nesses casos, no ano de 2006, quando foi realizada a pesquisa, a idade média dos docentes era de 53 anos para os professores e 44 anos para os auxiliares.



Acerca da feminização, vários estudos têm apontado uma alteração no quadro da docência universitária. Muitas análises sobre esse fenômeno têm sido realizadas levando-se em conta relações de gênero, por entender que tal mudança reflete relações de poder historicamente produzidas. A esse respeito, argumenta Costa (1995):

Tratar de gênero é uma maneira de indicar que o modo de ser dos sexos é uma construção fundamentalmente social. O lugar que a mulher ocupa na vida e no mundo sociocultural decorre do sentido que adquirem suas ações nos processos interativos concretos do social. O que ela faz não é tão importante como o significado que é socialmente atribuído ao que ela faz. (COSTA,1995, p.158)

Nessa perspectiva, no âmbito do mundo do trabalho, a feminização tende a ser acompanhada de processos de desvalorização do trabalho. Sobre a docência na educação básica, cuja feminização é predominante, vários estudos contribuíram para desvelar os processos ambíguos que recaíam sobre o acesso da mulher a esta profissão, sobre os seguintes temas: visão do ensino como atividade extensiva das tarefas domésticas; baixos salários justificados na crença de que o trabalho da mulher não era o mais relevante na renda familiar; concepção da mulher como mais dócil e submissa às autoridades, entre outros. Ao mesmo tempo, a igualdade de salário entre mulheres e homens no setor público, que era favorável à igualdade de gênero, muitas vezes, era desconsiderada havendo homens ocupando mais cargos de chefias que as mulheres. (ENGUIITA, 1991; COSTA, 1995; HYPÓLITO, 1999)

Como se observa, os estudos sobre a feminização do magistério foram desvendando processos relacionados ao lugar da mulher na docência. Nesse sentido, verificou-se maior presença de mulheres no âmbito da educação básica em comparação com a educação superior.

No entanto, estudos recentes têm demonstrado que, cada vez mais, as mulheres estão ascendendo à educação superior e chegando à docência universitária. Nessa dinâmica, algumas evidências de desigualdades de gênero têm sido apontadas: “La feminización universitaria, que parece una tendencia común al desarrollo de la educación superior en el mundo, no se ha venido traduciendo en mejoras hacia la igualdad laboral y económica entre mujeres y varones.” (MARRERO, 2006, p.47)

Por outro lado, nas análises de Teixeira *et al* (2010), a feminização no trabalho tende a ser um fenômeno precedido ou acompanhado de perda de *status*, de poder aquisitivo e de um processo de proletarização. Nesse sentido, argumentam que talvez esse processo esteja se constituindo com os docentes do ensino superior.

Ademais, alguns estudos mostram que a ciência foi historicamente considerada como uma atividade masculina e a inserção das mulheres, no âmbito acadêmico tem sido acompanhada por processos de desigualdade de distribuição entre as diversas áreas. Assim, há menor concentração do sexo feminino nas áreas mais valorizadas e maior concentração nas áreas menos valorizadas. Dizem, ainda, que as mulheres tendem a evoluir mais lentamente nas carreiras acadêmicas. (LETA, 2003)

O reconhecimento científico<sup>30</sup> de mulheres, tendo acesso ao financiamento das pesquisas e à ocupação de cargos administrativos importantes também é um fator que vem sendo analisado. León (1999), por exemplo, ao analisar a situação das professoras universitárias que alcançavam o cargo de catedráticas, nas universidades espanholas, verificou que elas eram uma minoria e nessa perspectiva, essa autora argumenta:

Os números refletem apenas grosseiramente os obstáculos que o poder acadêmico, eminentemente masculino, impõe as mulheres. Existe uma ampla gama de ‘discriminação ocultas’, difíceis de explicitar e sistematizar e, portanto, difíceis de controlar e erradicar. Mesmo as profissionais altamente qualificadas são reticentes em explicitá-las publicamente. Há uma espécie de ambivalência em reconhecer que, apesar de sua alta qualificação, foram discriminadas como mulheres. (LEÓN, 1999, p.232, grifos da autora)

Essa análise corrobora os argumentos de Teixeira *et al* (2010). Segundo essa autoras, na cultura organizacional, as discriminações de gênero são produzidas de maneira formal e informal por meio de linguagens e práticas que estabelecem comportamentos mais ou menos apropriados para cada sexo. Esses comportamentos vão sendo introjetados e naturalizados pelos sujeitos. Aliás, analisando mulheres docentes em um curso de Física, as pesquisadoras perceberam a dificuldade delas em reconhecerem processos discriminatórios nas relações de gênero, no âmbito acadêmico. No entanto, apesar de grandes esforços e alta qualificação,

---

<sup>30</sup> Pasqualini (2013), ao fazer a apresentação da revista *Medicina da Argentina* ressalta que, desde sua instituição, o prêmio Nobel já foi dado a 839 pessoas, e destas, apenas 43 eram mulheres. Nas áreas consideradas mais nobres como: medicina, física e química já tinha sido atribuídos 300 prêmios dos quais, apenas 15 foram recebidos por mulheres.

essas mulheres revelaram os obstáculos encontrados na carreira, cujo referencial é predominantemente masculino:

A entrada de mulheres em cursos como de Física ainda gera reações de desconforto, sentimentos de inadequação e desgaste emocionais. O preço em seguir as carreiras acadêmicas ainda é alto, porém pior para mulheres e especialmente nas áreas científicas e tecnológicas. A possibilidade de constituir família e ao mesmo tempo ser *produtiva* no trabalho ainda é um desafio para muitas mulheres. A gravidez é adiada até que a idade permita. A vida acadêmica tem, portanto, um impacto significativo nas vidas pessoais destas mulheres. (TEIXEIRA *et al*, 2010, p. 535)

Terminada a pesquisa, as autoras concluíram que o ingresso das mulheres nos cursos tradicionalmente masculinos não indicavam igualdade na distribuição de poder. Isso porque as relações de gênero que regulam a vida profissional no âmbito acadêmico geram desigualdades, com consequentes perdas emocionais e materiais.

Com efeito, os estudos sobre feminização demonstram que essa dimensão é imprescindível na análise da docência. Historicamente, a presença feminina na educação básica é marcante e seu o processo de feminização na educação superior vem ocorrendo de maneira semelhante. Em torno desse fenômeno, encontram-se várias nuances socio-históricas que posicionam as mulheres em situações de discriminação afetando-as pessoal e profissionalmente.

### **3.7.4 A autonomia**

A autonomia é a categoria-chave em todas as vertentes que discutem a profissionalidade docente. No entanto, ela assume distintos sentidos conforme o objeto estudado: autonomia sobre o processo de trabalho, autonomia no controle da profissão e, ainda, autonomia nas atividades de trabalho. De acordo com Lessard (2010) essas distinções decorrem das abordagens escolhida para análise. Ele distingue três grandes abordagens disciplinares provenientes da sociologia e da ergonomia. A primeira, a sociologia clássica do trabalho:

que associa a autonomia dos trabalhadores a sua capacidade coletiva de subtrair-se ao controle patronal; a sociologia das profissões: que concebe essa mesma autonomia em termos do controle exercido por um determinado grupo sobre um campo de atividade socialmente legítima e sobre a capacidade dos membros desse grupo de nele definir, regulamentar e dispensar um serviço reconhecido, e por último: a ergonomia cognitiva francesa: que faz da autonomia no trabalho uma condição essencial da eficácia desenvolvida pelos trabalhadores. (LESSARD, 2010, p. 1)

Considerando essas três abordagens, pode-se dizer que a autonomia refere-se às condições norteadoras das situações dos sujeitos trabalhadores, abarcando, de maneira coletiva e individual, as dimensões do trabalho em suas condições mais estruturais e em microcondições em termos da atividade do trabalho em si.

De acordo com Lessard (2010), na abordagem da sociologia clássica do trabalho, deve-se partir do entendimento de que o trabalho, numa sociedade capitalista está marcado pelas feições das relações de produção inerentes a esse sistema. Portanto, “o que é primordial e determinante é a relação salarial de trabalho, o fato de o trabalho estar inserido em um sistema de relações sociais marcadas pela exploração, pela submissão, pela alienação e pela dominação.” (LESSARD, 2010, p.01)

Visto por esse ângulo, o trabalhador perde o controle sobre seu trabalho e dessa condição sobressaem duas possibilidades, manter-se submetido a tais condições ou resistir a elas, lutando por mais autonomia. Essa luta pode ocorrer por meio de ações coletivas ou individuais, reivindicando mudanças concretas capazes de ampliar os níveis de autonomia dos trabalhadores. Nessa perspectiva, “a autonomia profissional é sinônimo de luta pelo controle, por parte dos trabalhadores, de um trabalho dominado e da liberação das pressões pesadas demais e desumanizantes.” (LESSARD, 2010, p.01)

Na sociologia das profissões, a autonomia profissional refere-se à capacidade de o grupo, semelhante à *corporação*, ter o domínio sobre o campo de trabalho em suas diversas facetas: a qualificação e a formação, o recrutamento dos membros, a carreira, a remuneração e o status social, o próprio trabalho, sua organização e avaliação.

Como apresentado anteriormente, a noção de profissionalização assentava-se na ideia de estabelecimento das profissões, cuja referência era o monopólio sobre essas condições. Desse modo, o grupo profissional tinha plena autonomia para o direcionamento das suas atividades e representação no mercado de trabalho.

No entanto, Lessard (2010) ressalta que a autonomia é uma conquista e é relativa, conforme neste trecho: “os acadêmicos, preocupados com sua autonomia em pesquisa, constataam cada vez mais sua dependência em relação aos órgãos de financiamento, públicos e privados, e às

políticas governamentais que associam o desenvolvimento científico e tecnológico ao desenvolvimento econômico.” (LESSARD, 2010, p.2)

Segundo esse autor, a autonomia pressupõe ausência de controle externo e autoridade legítima para execução do trabalho, em acordo com as regras do próprio grupo profissional. Assim, a autonomia é essencialmente coletiva e pressupõe que o sujeito que se forma e insere-se na profissão vai seguir sua atuação profissional em acordo com o estabelecido pelo grupo.

Dadas essas condições, Lessard (2010) ressalta que a autonomia ocorre na convergência de dois sentidos: um que cria as condições necessárias e outro que permite agir com liberdade:

Isso se dá nos dois sentidos: a autonomia, em certas condições, torna possível o desenvolvimento da competência do grupo profissional e a competência demonstrada, isto é, eficaz, reforça a autonomia reivindicada. Daí vem o segundo sentido da autonomia, ‘freedom to’, liberdade de agir, de afirmar uma competência, de ‘professar’ valores de serviço, e autorização e responsabilidade (‘empowerment’). Estamos aqui além da liberação das pressões e controles, estamos no mundo da operacionalização, enquadrada, é verdade, mas autônoma, de um serviço socialmente reconhecido. (LESSARD, 2010, p.02, grifos do autor)

Além desses dois sentidos amplos assumidos pela autonomia, ela ainda pode se expressar nas situações práticas, como uma condição *sine qua non* em que o sujeito, ao desenvolver determinada tarefa, age com autonomia na eleição das ferramentas e procedimentos com vista ao desempenho eficiente de seu trabalho. É nessa perspectiva que a autonomia é tratada pela ergonomia: uma condição inerente à situação de trabalho, concretamente localizada entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado.

Portanto, a autonomia assume um terceiro sentido: é considerada uma condição necessária para o desempenho de um trabalho; “é uma particularidade de cada trabalhador ou de cada coletivo concreto, confrontado a uma situação de trabalho complexa e incerta, que exige iniciativa e adaptação.” (LESSARD, 2010, p.03)

Tendo em vista essa análise apresentada por Lessard (2010), recorrendo-se à literatura sobre a docência verificou-se a influência desses diferentes sentidos sobre autonomia nos estudos efetuados.

Nesse ponto, parece oportuno reportar à primeira parte deste capítulo, precisamente à abordagem da origem da docência universitária. A esse respeito, Durkheim (1995) evidencia a relação entre a afirmação dos docentes e a autonomia profissional na composição da *universitas*, que designava corporação de ofícios. Já Weber (1973), analisando os docentes alemães e americanos mostra a perda da autonomia dada a natureza do controle de trabalho nas universidades americanas. Para ele, elas se assemelhavam a uma empresa e convertia os docentes em proletários. Por sua vez, Santos (1995) apresenta a devida dimensão da contemporaneidade, ao referir-se às crises substanciais que a universidade tem enfrentado repercutindo sobre sua autonomia. Como consequência, ele aponta a crise dos valores intrínsecos à comunidade universitária, como: comunismo, desinteresse, universalismo.

Feito esse parênteses, pode-se dizer que os docentes da educação superior eram tidos como um grupo que possuía mais autonomia sobre as formas de controle da profissão e dos processos de trabalho, quando comparado com os docentes da educação básica, conforme apontado por Enguita (1991):

Enquanto os professores não universitários estão limitados a dar as disciplinas ou áreas de sua especialidade que figuram nos programas, que são poucas, e devem seguir os temas preparados pela administração, os universitários podem dar qualquer conteúdo as suas disciplinas e mudar facilmente de uma para outra. Enquanto os primeiros se encontram submetidos em diferentes graus à autoridade de colegiados, diretores e proprietários, os segundos são plenamente autônomos frente às autoridades acadêmicas no exercício de sua docência. (ENGUITA, 1991, p.56)

Essa realidade descrita por Enguita (1991) tem sido cada vez mais questionada pelos estudos recentes sobre a educação superior. Musselin (2011), por exemplo, considera que as atividades de trabalho dos docentes universitários têm passado por profundas transformações convergindo-se para a intensificação do controle. Nesse sentido, entra em jogo uma série de condicionantes externos sobre o trabalho dos docentes rompendo-se com a exclusividade da autorregulação feita pelos colegas da profissão. Desta forma, Musselin cita alguns exemplos como: avaliação de produtividade baseada em publicações segundo critérios de agências nacionais e internacionais, realizadas por agências próprias para esse controle; em termos institucionais, incentivos a controles do trabalho que vão desde controle de presença a gratificações específicas para algum desempenho docente. (MUSSELIN, 2011)

Como ressalta Musselin (2011) “antes de ser questionada ou enfraquecida, a regulação pelos colegas de profissão se vê, portanto, complementada por outras formas de controle, e a ação

conjunta destas diferentes modalidades tende a reduzir a autonomia individual de que dispunham outrora os docentes de ensino superior.” (MUSSELIN, 2011, P. 662)

Também Chauí (2003) analisou a perda da autonomia dos docentes universitários. Suas considerações sobre a transformação da universidade, expõe que ela antes era concebida como instituição e hoje tem sido concebida como organização. Portanto, é preciso “definir a autonomia universitária não pelo critério dos chamados ‘contratos de gestão’, mas pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa.” (CHAUÍ, 2003, p.12, grifos da autora)

Nessas circunstâncias, a autonomia compreende o poder de autorregulação da comunidade universitária sobre as definições do próprio trabalho e do seu papel perante a sociedade. Para isso, a autonomia compreenderia três sentidos principais:

a) como autonomia institucional ou de políticas acadêmicas (autonomia em relação aos governos); b) como autonomia intelectual (autonomia em relação a credos religiosos, partidos políticos, ideologia estatal, imposições empresariais e financeiras); c) como autonomia da gestão financeira que lhe permita destinar os recursos segundo as necessidades regionais e locais da docência e da pesquisa. (CHAUÍ, 2003, p.13)

Desse modo, os sentidos da autonomia universitária são inerentes às condições profissionais e de trabalho dos docentes. Portanto, autonomia significa a possibilidade dos docentes atuarem com liberdade para produzir conhecimentos e desenvolver formação independentemente de interesses particulares ou de origem meramente mercadológica.

Já na visão de Contreras (2002), a autonomia varia de acordo com os modelos de docência previstos na articulação que se faz entre a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Assim, a docência se caracteriza conforme essas dimensões sejam concebidas e articuladas, constituindo: um especialista técnico, um profissional reflexivo ou um intelectual crítico.

Por conseguinte, a concepção de autonomia varia substancialmente conforme o entendimento desses três perfis, respectivamente: autonomia entendida como *status* ou atributo; autonomia entendida como responsabilidade moral individual; e a autonomia vista como processo coletivo dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do

ensino. Nessa perspectiva, a autonomia profissional não configura apenas como uma exigência trabalhista, mas uma necessidade educativa. (CONTRERAS, 2002)

### **3.7.5 A vocação**

A dimensão vocacional é tema espinhoso e muito refutado nos estudos por sua intrínseca relação com a origem religiosa da docência e suas conseqüências. Por exemplo, a manutenção da negação da docência como profissão em virtude de ser vista como um sacerdócio e vinculada à ideia de um dom inato aos sujeitos que a exercem.

Contudo, os sujeitos sempre recorrem à vocação ao referirem-se às suas escolhas ou atuações profissionais. De fato, essa palavra apresenta vários sentidos, dentre eles, teológicos: chamamento, escolha, inclinação para a vida religiosa, etc.

Por outro lado, a vocação também é inerente às constituições das profissões liberais. Como dito anteriormente, incorporar-se a uma corporação de ofícios pressupunha aderir a uma profissão de fé e executar desinteressadamente as atividades de trabalho, pelas quais recebia-se honorários e não salários.

É sob essa ótica, defendendo a ciência desinteressada, característica da universidade liberal, que Weber (1973) discursa sobre a vocação para a ciência expondo os processos disciplinados e metódicos pelos quais um cientista por vocação deveria ingressar na profissão e exercer seu trabalho.

Nessa perspectiva, Tenti Fanfani (2008) enfatiza que vocação e profissão não se contradizem:

Se podrá decir que vocación y profesión no son términos contradictorios, sino complementarios. Se puede afirmar que por lo general, un trabajo bien hecho es por lo general obra de alguien a quien le gusta lo que hace, que encuentra satisfacción haciendo lo que hace (vocación) y que al mismo tiempo espera una recompensa por el trabajo realizado, ya que vive 'de él'. Por lo tanto, la figura del 'vocacional' (amateur) y la del profesional son figuras típicas que configuran un continuum, es decir un espacio de posibilidades donde ambos componentes pueden estar presentes en proporciones desiguales. (TENTI FANFANI, 2008, p.03, grifos do autor)



Para esse autor, o componente vocacional na história da profissão docente demonstra variações históricas, tendo sido mais presente na origem da docência. Hoje não é o que predomina devido aos movimentos de profissionalização e qualificação dos docentes, entre outros, a formação que pressupõe domínio efetivo de um saber formalizado.

Enguita (1991), por seu turno, compara a vocação no âmbito das profissões liberais e a vocação na docência, considerando que o termo professor remete a vocação, mas o termo maestro diz simplesmente de trabalhador qualificado. Para esse autor:

Tradicionalmente reconhecia-se um componente vocacional na prática da docência, mas o retorno do individualismo consumista associado à boa saúde política e ideológica do capitalismo em nossos dias parece estar terminando com isto: a imagem do graduado num curso universitário que dedica ao ensino se move entre a de alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social e a de quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor. Em todo caso, o docente é um assalariado, e as opiniões sobre a adequação ou não de seu salário dependem da valorização que se faça do seu trabalho que, diferentemente do de um profissional, sim, possui um preço. (ENGUITA, 1991, p. 45)

Entende-se, pois, que a vocação como uma escolha pelo trabalho docente era negada tendo em vista a desvalorização da docência. Para ilustrar essa questão, Enguita recorre à postura do governo espanhol em relação aos professores grevistas. Assim, para justificar a baixa remuneração dos docentes, submetia os próprios professores a tais condições, alegando que eles se mantinham professores porque não tinham competência para outro trabalho mais valorizado.

Tal raciocínio expressa que o critério para escolha do trabalho era reduzido à remuneração logo, “negava-se aos docentes a possibilidade de que haviam decidido sê-lo, simplesmente, por possuírem uma vocação social superior à ambição econômica.” (ENGUITA, 1991, p. 57)

Por conseguinte, os vieses assumidos pela vocação no âmbito da profissionalização docente vão da negação à distorção dos seus sentidos enredados em discursos políticos oficiais. Essa situação exige uma compreensão histórica e política, conforme apresenta Costa (1995):

A representação da docência como vocação já foi largamente utilizada, afetando as exigências que são feitas às mulheres – o grande contingente supostamente vocacionado que se dedica ao ensino –, e não é recomendável que continuemos a incrementá-la nos meios educacionais. A manipulação da retórica das professoras como ‘eleitas’, ‘escolhidas’, agentes perfeitas em um trabalho marcado pela ‘doação’, já causou

demasiados danos às docentes e à educação escolar. (COSTA,1995, p.236, grifos da autora)

Os efeitos gerados pelos usos da vocação em favor da desvalorização profissional dos docentes, associados à discriminação de gênero, repercutem, ainda hoje, sobre a docência e continua sendo bandeira constante de luta do magistério.

A esse respeito, Tenti Fanfani (2008) comparando essa profissão com as demais como: medicina, engenharia e direito, mostra que a docência é a que revela mais vestígio da vocação. No entanto, na contemporaneidade, a vocação no âmbito do trabalho docente parece redefinir-se em prol de demandas singulares dos sujeitos dos processos educativos. O trecho abaixo esclarece a questão:

Dos dimensiones clásicas de la ideología de la vocación están definitivamente en crisis. Estas son la vocación como actividad no elegida o como mandato innato que el agente está obligado a asumir como una misión y el componente de gratuidad, desinterés, sacrificio, etc. Sin embargo, en todos los trabajos que se realizan de persona a persona (servicios personales) se exige el dominio de ciertas competencias técnicas instrumentales más un plus ético de ‘compromiso’, ‘respeto’ y ‘cuidado’ por el otro, en este caso el niño, el adolescente o alumno con quien trabaja el docente. Este elemento que bien puede denominarse ‘vocacional’ se considera que es un componente necesario en la definición de la excelencia en la realización del trabajo docente y por lo tanto debe ser desarrollado y fortalecido mediante políticas específicas de formación y mediante dispositivos colectivos gestionados por el propio cuerpo docente (tribunales de ética profesional, etc.) Este elemento ‘no racional’ del oficio debe ser incorporado en la definición de una nueva profesionalidad de la docencia.” (TENTI FANFANI, 2008, p.03, grifos do autor)

Considerando a vocação como uma atitude de compromisso ético na relação educativa, Tenti Fanfani (2008) a concebe como uma dimensão constituinte da *profissionalidade* docente e ressalta a necessidade de vê-la articulada de maneira renovada com os componentes da profissão e da politização docente. Essa articulação pressupõe: fortalecimento da capacidade técnico instrumental da docência na solução dos problemas complexos e inéditos de ensino aprendizagem; vinculação desta capacidade com o compromisso ético e reconhecimento do aprendiz como sujeito de direitos; e ainda, a compreensão de que a docência não é neutra e nem individual, pois se trata de um ofício profundamente político. (TENTI FANFANI, 2008)

Nessa abordagem, o autor busca ampliar a noção de vocação aproximando-a dos valores éticos referentes ao exercício de ensinar de maneira intrínseca às dimensões da profissão e da sua politização.

O risco dessa abordagem para o contexto atual dos docentes é tomá-la sem a articulação com as demais dimensões, pois o trabalho contemporâneo tem sido marcado por um apelo às implicações individuais no exercício das funções envolvendo os sujeitos em suas dimensões subjetivas no processo de produção.

No caso da docência, tem sido apontada a ampliação de suas funções no cotidiano do trabalho. Isso demandaria dos docentes capacidade de lidar com a diversidade de condições de aprendizagem dos alunos combinada com condições de trabalho, muitas vezes, desfavoráveis dada a ausência de suporte físico e de pessoal especializado. (BALL, 2002)

Diante do suposto, percebe-se que os docentes tendem a abarcar atividades administrativas e de apoio social e até mesmo psicológico, extrapolando suas funções. Desse modo pode-se pensar em uma conversão da docência: “convierten a la enseñanza en un oficio que cada vez compromete más a la persona y que expone al individuo en tanto que individuo (y no en tanto que rol profesional).” (TENTI FANFANI, 2007, p.337)

### **3.8 Síntese sobre os desdobramentos da docência universitária como profissão**

Este capítulo iniciou-se com o conceito sobre docência universitária proposto por Cunha (2010), visto como ponto de partida para análise das percepções dos professores sobre a docência em uma universidade do Brasil e da Argentina.

Assim sendo, foi feito um movimento convergente entre a historicidade e a produção teórica buscando explicitar as peculiaridades da docência universitária na condição ampla de professor. Numa perspectiva diacrônica, recorrendo a alguns textos clássicos, foram anotados apontamentos que possibilitassem conhecer a variação das condições dos docentes em função das mudanças geradas em torno da universidade.

Nesse movimento, verificou-se que as mudanças nos diversos tempos e espaços mantiveram o lugar em que o conhecimento universitário assume na sociedade e a maneira como ele é distribuído. Sendo os docentes os agentes portadores dessa condição, é sobre essa tensão que

sua atuação vai sendo definida, confirmando a tese de Nóvoa (1995a) de que os docentes são portadores de um papel político.

Isso posto, nos modelos clássicos sobre a origem da universidade, o conhecimento é reservado a essa instituição e o acesso a ele também é reservado a um grupo minoritário. De maneira combinada, como apresentado anteriormente, à medida que o conhecimento deixa de ser monopólio da universidade e que sua distribuição passa a ser clamada também por grupos sociais que até então não tinham a educação como direito, o cenário muda e a complexidade que adentra a universidade tensiona a condição dos docentes.

Desse modo, a tensão em torno da democratização do conhecimento universitário, a expansão do ensino superior e sua diversificação são questões atuais que repercutem nas universidades latino-americanas e também sobre a profissionalização dos docentes gerando uma diversidade de modos de ser e estar na docência.

Nessa perspectiva, a produção teórica sobre a docência em geral ajudou a compreender a especificidade da docência como profissão e a sua porosidade diante dos processos de escolarização estabelecidos. Em termos analíticos, alguns autores mostram a ambivalência da docência entre profissionalismo e proletarização, compartilhando traços de ambas as perspectivas. Contudo, essa característica não é estática e constitui um processo sócio-histórico e político contínuo sobre o qual interferem fatores diversos.

Nesse sentido, autores como Cunha (2007) e Contreras (2002) defendem a noção de profissionalidade para compreender a constituição da docência tanto em suas dimensões mais estruturais quanto na maneira como os docentes vivem e desenvolvem sua profissão. Assim, é possível compreender a dinâmica da docência como profissão em ação.

Em face de tais considerações recorreu-se à literatura sobre a docência, para explicitar algumas dimensões que influenciam a docência na construção de sua profissionalidade como: saberes e as práticas, condições de trabalho, fatores sociodemográficos, autonomia e vocação. O aprofundamento de cada uma dessas dimensões revela o jogo de forças de ordem subjetiva e objetiva que se mesclam e atuam conferindo à docência sua profissionalidade. Essa complexidade que envolve a docência desafia a pesquisadora a dar conta de uma análise que contemple as diversas inter-relações que a perpassam.

## **CAPÍTULO 4: EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NA ARGENTINA**

Este capítulo objetiva entender a conformação da educação superior no Brasil e na Argentina e sua relação com os docentes das universidades federais e nacionais. Para tanto, recorreu-se inicialmente, aos marcos históricos constituintes das políticas públicas de educação nesses países, prosseguindo com a contextualização da educação superior tendo como referência, os dispositivos legais e as análises empreendidas por alguns estudiosos sobre a temática. Desse modo, foi retratado o cenário construído em torno da educação superior nos respectivos países. A intenção era entender o contexto no qual os docentes, foco deste estudo, se inserem.

Nessa medida, um tópico é dedicado aos docentes com o intuito de esclarecer alguns aspectos que norteiam a inserção profissional desses sujeitos nas universidades públicas dos referidos países. Assim, a composição dessa população e sua situação funcional basearam-se em dados secundários de censos e de outros estudos.

Diante dessa proposta, optou-se por apresentar separadamente o cenário de cada país: primeiro o do Brasil e em seguida, o da Argentina. Acredita-se que essa organização permitirá uma leitura menos conturbada de tão complexa trajetória da educação superior em cada país.

Resta dizer que, ao final do capítulo, algumas comparações consideradas relevantes serão apresentadas.

### **4.1 A Educação no Brasil**

O Brasil é um país geograficamente conhecido pela sua dimensão continental, pois apresenta uma extensão territorial de cerca de 8,5 milhões de quilômetros quadrados. Em 2010, o censo demográfico computou 190.732.694 brasileiros, cujo pertencimento étnico racial declarado foi de 51% pretos e pardos, 47% brancos e os demais amarelos e indígenas.

O Estado brasileiro é uma república federal presidencialista, tendo como entes federados, os estados e os municípios. Atualmente o país é dividido em 26 estados e um Distrito Federal e

conta com 5.565 municípios. Dada a grandeza territorial, uma característica marcante no Brasil é a diversidade cultural, econômica e social entre os diversos estados brasileiros que se revestem em desigualdade de desenvolvimento, por vezes, bastante extremas.

De maneira distinta dos países vizinhos, a educação no Brasil não foi foco de prioridade para o desenvolvimento do país com a proclamação da República (1889) nem nas décadas seguintes. Desse modo, o país carrega uma herança histórica de pouca escolarização da população e de distanciamento da consolidação de um sistema educacional que repercute no cenário atual da sociedade brasileira.

As razões históricas e sociológicas para esse fenômeno são explicadas por alguns autores por meio da leitura do contexto das primeiras décadas da República. Nessa época, a classe dominante brasileira era constituída pela oligarquia agrária, cujo imaginário sobre o desenvolvimento econômico do país baseava-se na economia agrícola, para qual o trabalho manual prescindia até mesmo de alfabetização. (KRAWSCZK, 2008, p. 50)

Ora, se as bases podem ser entendidas mediante esse cenário político-econômico, o desenrolar histórico da sociedade brasileira, ao longo do século XX evidencia avanços tímidos sobre a educação como direito, tanto na forma da lei quanto na sua consolidação como prática social.

Essa questão foi explorada por Cury (2008). Segundo ele, a inexistência de um sistema educacional no Brasil capaz de gerar a igualdade ao direito à educação por meio de uma execução federativa é fruto da barreira imposta pela desigualdade social, predominante no país, que se faz presente na educação e também na má interpretação de que um sistema educacional ofenderia a autonomia dos entes federativos. (CURY, 2008, p. 1188)

Nessa perspectiva, esse autor apresenta um percurso histórico sobre as constituições e leis do país, desde o Brasil imperial. Neste estudo, ele demonstra como na própria legislação a negação desse direito recai sobre parcela da população, excluída formalmente em função de pertencimento étnico-racial, condição econômica e social entre outros.

Ao analisar a primeira lei de diretrizes e base da educação nacional (Lei 4.024), aprovada em 1961, Cury (2008) assim expõe:

Essa lei deixou em aberto brechas para que o ensino primário obrigatório não fosse integralmente cumprido. Seu artigo 30, ao explicitar as isenções da obrigatoriedade, deixa claro quem ‘não precisa’ ser destinatário da educação escolar: os que comprovarem ‘estado de pobreza’, os que não puderem ir à escola por haver ‘insuficiência de escolas’ ou por estas já terem suas ‘matrículas encerradas’. Além desses casos, incluem-se os indivíduos que estejam com alguma ‘doença ou anomalia grave’.

Raramente a face da desigualdade social foi tão clara: o indivíduo em ‘estado de pobreza’ está privado das virtudes de um direito proclamado como essencial para a vida social. Mas certamente não está excluído de continuar sendo mantido ‘clientelisticamente’ nos espaços de um trabalho rural. Também o cidadão cujo município ou região do estado careça de recursos para abertura de escolas ou de vagas para todos também pode ser desobrigado da frequência à escola. Seus cidadãos, contudo, não estão proibidos de serem sujeitos a um trabalho precário. (CURY, 2008, 1.195, grifos do autor)

Essa análise motiva comparar a distância histórica e de concepção desenhada entre a primeira lei republicana dedicada à educação no Brasil e na Argentina. Conforme será apresentado mais adiante, a primeira lei nacional que estabelecia educação obrigatória e gratuita na Argentina data de 1884. Ela determinava, entre outros, a presença de uma escola pública a cada distrito de 1.000 a 1.500 habitantes.

Deduz-se, então, que os dois países orientam por lógicas muito distintas de conceber e formalizar a educação como direito social. No Brasil, longe de construir possibilidades de acesso à educação, criam-se critérios que reforçam os traços da desigualdade social brasileira, fazendo-a presente e legitimada na educação.

Por outro lado, ao longo do século XX, o Brasil, como os demais países da América Latina, experimentou formas de governos autoritários e democráticos, processos de desenvolvimento econômico e de crises contundentes. Atualmente, o Brasil goza de um desenvolvimento econômico considerável, mas a desigualdade continua persistente. Em relatório da ONU em 2012, o País foi apresentado como o quarto país mais desigual em distribuição de renda da América Latina.

Ademais, o processo de redemocratização brasileiro a partir da década de 1980, após uma ditadura militar de 21 anos, trazia muitos anseios em torno da consolidação de um Estado de direitos, alcançando sua formalização na Constituição Federal de 1988. A mobilidade da sociedade brasileira clamava pela cidadania e demandava educação para todos, como um direito social de fato. Buscava-se uma escola pública de qualidade para todos, independente

de pertencimento étnico racial e de gênero, origem sócio econômica e outros. Vislumbrava-se, assim, uma escola democrática e participativa capaz de promover a cidadania.

Na forma da lei, a Constituição de 1988 estabeleceu a educação como um direito social e subjetivo, sendo sua garantia competência do Estado, da família e da sociedade. Previa-se que o Estado cumprisse o dever de garantir o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive, para àqueles que não tiveram acesso a ele em idade própria, com progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. (art. 208)

Quase dez anos após a Constituição de 1988, foi lançada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 9.394/96 (LDBEN), em um contexto sociopolítico marcado por uma reforma do Estado orientada pelos preceitos neoliberais. Tal fato se fez ressentir na lei, que embora tenha reafirmado a obrigatoriedade dos oito anos correspondente ao Ensino Fundamental continuou limitando os direitos consagrados na Constituição Federal de 1988, abrangendo a educação básica como um todo. Além disso, essa lei “diminuiu a responsabilidade e o papel do Estado no atendimento à educação com a inversão da responsabilidade do Estado em relação à família, colocando-a em primeiro lugar.”(KRAWSCZK, 2008, p. 54)

No seio dessa recomposição do papel do Estado, foi se desenhando uma reforma educacional que estabelecia uma nova organização do sistema educacional na qual os municípios passaram a ser responsáveis pelo provimento do Ensino Fundamental, os estados, pelo atendimento ao Ensino Médio, restando a União os estabelecimentos das diretrizes gerais para a educação e a avaliação dos resultados. Em termos de financiamento da educação, a União passou a ter um papel supletivo. (CURY, 2002)

Nesse contexto, foram lançadas novas referências curriculares nacionais, instalado o Sistema de Avaliação da Educação Básica e perseguiu-se intensamente, a universalização do Ensino Fundamental com o estabelecimento de vários programas focalizados nos públicos escolares desse nível de ensino.

Com todas as distorções geradas pelo processo de descentralização em face das desigualdades regionais abismais existentes no Brasil, o impulso dado ao Ensino Fundamental foi significativo aproximando-o da universalização.



No entanto, os dilemas em relação à qualidade do ensino continuam afetando o cotidiano da população diante de progressivas denúncias sobre as condições de aprendizado entre os alunos concluintes, com baixos rendimentos nos resultados das avaliações sistêmicas.

Certo é que, no avançar do século XXI, novas formulações sobre a organização do ensino têm sido propostas, tais como: ampliação do Ensino fundamental de oito para nove anos, regulamentação do ensino profissional, obrigatoriedade da educação infantil e do ensino médio, entre outros. No entanto, não houve alteração quanto à distribuição de responsabilidades entre Estado e municípios.

Posto isso, o quadro a seguir mostra como a educação no Brasil se organiza:

QUADRO 1: Organização da educação brasileira a partir da LDBEN 9394/96 e as regulamentações seguintes

<b>Nível</b>	<b>Etapas</b>	<b>Modalidades</b>
Educação básica	Pré-escola (00 a 05 anos) obrigatório a partir dos 04 anos  Ensino Fundamental (06 a 14 anos) Obrigatório  Ensino Médio (14 a 17 anos) Obrigatório	Educação de Jovens e Adultos  Educação Especial
Educação superior	Cursos sequenciais Graduação: licenciatura, bacharelado e tecnológica Pós-graduação: mestrado, doutorado, especialização, aperfeiçoamento e outros. Extensão	Ensino presencial e a distância
Educação profissional: Perpassa todos os níveis, regulamentada pelo Decreto 5154/2004 <sup>31</sup>		

<sup>31</sup> O decreto 5154/2004 regulamenta a o § 2º. do art.36 e os arts. 39 a 41 da Lei no.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esse decreto revoga a regulamentação dada em

- Formação Inicial e Continuada de trabalhadores;
- Educação profissional técnica de nível Médio;
- Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação

Educação indígena: Atende às especificidades culturais dos povos indígenas (Educação Intercultural e Bilíngue) mas também é subordinada às Diretrizes Nacionais para Educação Básica. (Resolução CNE – CEB N.03/99)

Ao longo dessas décadas, a LDBEN 9394/96 sofreu algumas alterações, mas continua vigente. Atualmente, o ensino está organizado em dois níveis: Educação Básica (compreendendo Pré escola: 00 a 05 anos; Ensino Fundamental: 06 a 14 anos; Ensino Médio: 14 a 17 anos) e Educação Superior para a faixa etária de 18 anos em diante. Prevê, ainda, a educação indígena bilíngue e apresenta as seguintes modalidades de ensino: educação de jovens e adultos, a educação especial e o ensino presencial e a distância.

A educação profissional foi regulamentada a partir 2004. Ficou estabelecido que ela deveria passar todos os níveis de ensino por meio da Formação Inicial e Continuada de trabalhadores; Educação profissional técnica de nível Médio e Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

No entanto, o desafio de alcançar o direito à educação básica continua premente. Em 2010<sup>32</sup>, a taxa de população analfabeta entre 15 a 24 anos foi de 3,0%. Esse percentual é bastante significativo quando comparado com os indivíduos de idade mais avançada, como acima de 60 anos, que chega a 48,7% da população. Entre as crianças em idade de 06 a 14 anos, faixa etária correspondente ao ensino fundamental, 97,6% estão frequentando a escola.

Entre 15 a 17 anos, 85,2% estavam frequentando a escola e abaixo de 05 anos apenas 38% estavam inseridas em algum estabelecimento escolar. Isso demonstra que o maior desafio está em torno do acesso à educação infantil e ao ensino médio. O mesmo se verifica em

---

1997 (decreto 2.208) que proibia a integração entre os cursos técnicos (educação profissional) e o ensino médio (Educação Básica).

<sup>32</sup> Esses dados foram calculados com base nos resultados divulgados pelo Censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Educacao\\_e\\_Deslocamento/pdf/tab\\_educacao.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Educacao_e_Deslocamento/pdf/tab_educacao.pdf) Acessado em setembro de 2013.

relação à população entre 18 a 24 anos, pois apenas cerca de 30% frequentam algum estabelecimento escolar.

Como mostram esses dados, em termos de acesso à educação, a população brasileira nos últimos vinte anos avançou principalmente no ensino fundamental. Tal fato repercutiu sobre o analfabetismo. No entanto, os desafios da democratização persistem sobre a qualidade desse acesso em termos de trajetória escolar, de gratuidade do ensino e aprendizagem efetiva, das desigualdades de acesso em virtude da localização geográfica e características socio-econômicas, étnicorraciais e de gênero.

#### **4.1.1 A educação superior no Brasil**

A educação superior brasileira traz, em seu percurso histórico, uma relação estreita de constituição da educação pública em nosso país. Uma marca bem peculiar a respeito é a criação tardia de uma universidade em solos brasileiros se comparada ao contexto latino americano em que as primeiras universidades são do século XVI.

Cunha (1989) ao tratar da universidade brasileira, compara a situação do Brasil com a dos demais países latino-americanos, e enumera alguns fatores que possibilitam entender o contexto histórico que favoreceu tal distinção. Ei-los:

- 1) Contrariamente ao colonizador espanhol, o português não encontrou nas terras do Brasil povos indígenas com cultura complexa, contra a qual fosse necessário travar uma luta, no campo próprio da ideologia, para conquistar a ambicionada hegemonia. Os missionários religiosos, em especial os jesuítas, realizaram a tarefa de ‘conversão’ dos índios, sem prescindir, como no caso hispano-americano, do apoio de armas;
- 2) Portugal dispunha de um pequeno quadro universitário, integrado pela Universidade de Coimbra e, mais tarde, pelo Colégio Évora e pelo de Lisboa. A criação de universidades no Brasil empobreceria perigosamente a da metrópole. Ao contrário, a Espanha dispunha, já no século XVI, de oito universidades, uma das quais, a de Salamanca, com cerca de 6 mil estudantes e 60 cátedras, o que demonstra o seu grande porte para a época;
- 3) O envio de maior número de estudantes de nível superior a Portugal, socializando-o na submissão à metrópole, foi sempre um expediente do qual os governantes portugueses nunca esconderam seus propósitos. (CUNHA, 1989, p.09, grifos do autor)

Como se vê, o Ensino Superior em universidade para os brasileiros era exclusivamente oferecido na metrópole portuguesa e, evidentemente, acessível apenas à elite colonial portuguesa que tinha que se deslocar para lá.

Na colônia, o ensino formal esteve a cargo da Companhia de Jesus; os jesuítas dedicavam-se desde a cristianização dos indígenas organizados em aldeamentos, até a formação do clero, em seminários teológicos e a educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais. Nesses últimos, era oferecida uma educação medieval latina com elementos de grego, a qual preparava seus estudantes, por meio de estudos menores, afim de poderem frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal. (OLIVE, 2002, p.31)

Como retrata esse trecho, as primeiras experiências de educação superior brasileira foram promovidas pelos Jesuítas, que detinham o monopólio sobre a educação na colônia e promoviam, em vários de seus colégios, curso de artes, filosofia e teologia. A propósito, diz Cunha (1989):

No momento de expulsão do reino português e de suas colônias em 1759, os jesuítas haviam estabelecido seis cursos superiores de artes (ou filosofia) e de teologia, em oito colégios, alguns operando em cooperação curricular: Bahia (o primeiro deles, com o curso superior aberto no ano de 1572), Rio de Janeiro, Olinda-Recife, Belém-São Luiz, São Paulo, Mariana. Naquela data, esses cursos superiores contavam com cerca de 300 alunos, sendo que um terço dos mesmos estudavam na Bahia. (CUNHA, 1989, p. 10)

Mas com a expulsão dos jesuítas, por quase meio século, o Brasil ficou sem uma redefinição sobre a educação superior. No século XIX, com a chegada da Família Real Portuguesa no Brasil-Colônia (1808), a educação superior foi novamente retomada. Contudo, não houve criação de universidades, mas de escolas isoladas, como esclarece este trecho: “Salvador passou a sediar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, foram criados, nessa cidade, uma escola de cirurgia, além de academias Militares e a Escola de Belas Artes, bem como o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico.” (OLIVE, 2002, p.32)

Essa configuração inicial se manteve até as primeiras décadas do século XX, quando foi criada a primeira universidade brasileira. Cunha (1989) ressalta que é esse desenho inicial que marca a referência do ensino superior no Brasil, durante o Império e em boa parte do período republicano, cujas características são:

- 1) O ensino superior se desenvolveu por meio de faculdades profissionais isoladas, fora do padrão universitário. Essa situação atomizada é percebida até mesmo nas universidades. A maior parte delas foi criada a partir da justaposição de faculdades isoladas, com uma débil administração central, razão pela qual a colaboração entre as unidades universitárias avança a passos muito lentos; 2) Durante o período imperial, as instituições de ensino superior criadas a partir de 1808 foram todas estatais. Imediatamente depois da proclamação da

República (1889), a ação política dos liberais e dos positivistas promoveu sucessivas modificações na legislação, de modo a incentivar a criação de faculdades privadas. 3) Medicina, Engenharia e Direito são, ainda, os ramos profissionais que correspondem as unidades mais prestigiadas do ensino superior no país. O primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, determinava que só seria concedido o *status* universitário a uma instituição de ensino superior que reunisse pelo menos três das quatro unidades seguintes: Faculdades de Medicina; Escola de Engenharia; Faculdade de Direito; Faculdade de Educação, ciências e Letras. (CUNHA, 1989, P.11)

É relevante perceber que essas características se fazem presentes na educação superior brasileira atual. E ainda, diante das políticas das últimas décadas, tais características acentuaram-se em um grau de contextualização bastante coerentes com a dinâmica mundial contemporânea. Não se pode negar que houve a ampliação da oferta de ensino superior na esfera privada, com bastante diversificação institucional e mesmo diante da crise de um perfil profissional que atendesse as demandas atuais e à emergência de novas profissões, os clássicos cursos de Engenharia, Medicina e Direito continuam sendo disputados no campo acadêmico. A seleção entre as instituições de maior prestígio, propicia o ingresso à universidade de uma população bastante elitizada.

Mas recuperando o relato histórico, foi no início do século XX que tivemos uma primeira universidade brasileira – a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920. Segundo Cunha (2007), um fator que alongou o tempo de criação dessa universidade no âmbito da República seria a influência do ideário positivista sobre os grupos de oficiais proclamadores da República. Eles consideravam a universidade uma instituição medieval ultrapassada para o contexto do Novo Mundo, defendendo para este, os cursos laicos e de orientações técnicas profissionalizantes.

Nas décadas seguintes foram desenvolvendo-se movimentos em torno da educação superior resultando em institucionalização de universidades, órgãos administrativos e movimentos estudantis. Assim, alguns arranjos institucionais foram tomando forma no âmbito do Ensino Superior brasileiro, tais como: integração das faculdades isoladas transformando-as em universidades; estabelecimento da *lei da equivalência* equiparando cursos técnicos médios aos acadêmicos permitindo aos alunos prestar vestibular para qualquer curso universitário; a criação, em 1951, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) como agência de formação de pessoal, a criação do Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como agência, de fomento à pesquisa; e ainda, a promulgação da Lei no. 4.024 em 1961, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Na opinião de Cunha (2007): “a aglutinação de escolas isoladas foi um dos principais vetores do ensino superior na República Populista, que chegou ao seu fim, em 1964, com 39 universidades.” (CUNHA, 2007, P.80) Afirma esse autor que das 39 universidades, 10 eram católicas, 1 era protestante e as 28 restantes eram mantidas pelo Estado, tanto no âmbito do Governo Federal quanto Estadual ou ambos.

Vale lembrar que o cenário institucional da educação superior nesse período era acompanhado por movimentos acadêmicos críticos às cátedras vitalícias, ao foco profissionalizante e à centralização das decisões. Eles almejavam a modernização institucional por meio da superação do modelo de universidade predominante.

A partir de 1964, a educação superior passou por significativas transformações, cujos impactos ressoam ainda hoje nas universidades, tanto nas estruturas organizativas quanto na memória de quem viveu esse período. De um lado, a experiência de um governo militar, que instaurou uma Ditadura e interferiu diretamente nas universidades, perseguindo e afastando professores e alunos, por meio de ações repressivas.

Por outro, nesse mesmo ambiente de repressão, as universidades foram reformadas por meio da Lei no. 5.540/68. Esta lei, entre outros aspectos, estabeleceu os departamentos como menor unidade administrativa; extinguiu as cátedras; introduziu os sistemas de créditos; o vestibular passou a ser classificatório; propôs os cursos de curta duração e o ciclo básico. Assim, ao mesmo tempo em que modernizavam as universidades e incentivava-se o desenvolvimento da pós-graduação, exerciam-se formas de controle e repressão explícitas no âmbito da comunidade acadêmica. Também foi lançada a Lei 5.539/68, que modificava o estatuto do Magistério de Ensino Superior estabelecendo a titulação em nível de pós-graduação como condição para a permanência e progresso na carreira.

O incentivo à pós-graduação é o aspecto mais ressaltado dessa Reforma e sua repercussão sobre a educação superior brasileira é evidente nos dias atuais. Duas iniciativas importantes,

que permanecem nutrindo esse processo, são as agências de fomento a Capes e o CNPq<sup>33</sup>, que distribuem bolsas e subsídios para pesquisa. E, especialmente a Capes, também exerce a função de avaliadora dos programas de pós-graduação.

Embora essas agências existam desde a década de 1950, não é desprezível a importância delas para a Reforma de 1968. Conforme analisa Cunha (2007) essa Reforma encontrou um terreno propício para sua consolidação tendo em vista os vários movimentos e mecanismos que já tomavam forma no cenário da educação superior brasileira.

Com efeito, com a Reforma de 1968, vários fatores contribuíram para o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, entre eles: incentivo à criação de programas *strito-sensu* no Brasil; autonomia administrativas para elaborar programas de mestrado e doutorado; criação de inúmeras associações nacionais de pesquisa e pós-graduação das diversas áreas do conhecimento, com garantia de subsídio financeiro governamental para seus encontros anuais de divulgação das pesquisas; e por fim, a escolha das universidades públicas como espaço de referência para o desenvolvimento da pesquisa impulsionando a carreira docente. (OLIVE, 2002, p.39)

Sobre esse último aspecto e sua repercussão sobre os docentes, esse autor ressalta:

A escolha das universidades públicas, como *locus* principal das atividades de pesquisa, até então incipientes no país repercutiu sobre a carreira docente, no setor público. Passou a estimular a titulação e a produção científica de professores universitários, sendo, a sua profissionalização, assegurada pela possibilidade de virem a obter o Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva. Essas medidas tornaram a carreira do magistério universitário público suficientemente compensadora para atrair jovens mestres e doutores para as atividades. (OLIVE, 2002, p.39)

Nessa perspectiva, articula-se a ascensão à carreira ao aumento da qualificação e ao treinamento para a pesquisa (DURHAM, 2000). Os reflexos desse processo de indução à pesquisa no Brasil, desencadeado a partir de 1968, contribui para que hoje, o Brasil seja um dos países da América Latina que possui um sistema de pós graduação mais desenvolvido em termos de programas instalados e aportes de financiamento público. Também é o que

---

<sup>33</sup> Cunha (2007) considera que o CNPq e de forma similar a Capes tenham induzido o processo de modernização do Ensino Superior no Brasil, pelo fato de levarem os pesquisadores para o Exterior. E, depois, ao retornarem para as universidades buscavam reproduzir a organização, temas e metodologias apropriados em outros país, principalmente, nos EUA. Tal fato criou condições para o estabelecimento de programas e permitiu, posteriormente, que essas agências fomentassem os estudantes de pós-graduação em programas nacionais.

apresenta maior índice de produção acadêmica, sendo considerado referência para os demais países da região, e o maior índice de professores qualificados por aluno atendido.

A guisa de ilustração, seguem os dados da IESALC/UNESCO<sup>34</sup> apresentados por Gazzola (2010). O Brasil é o país da América Latina que apresenta maior índice de docentes com doutorado por mil alunos atendidos, ou seja, 15 para cada mil enquanto o México, em segundo lugar, conta com 10 docentes doutores por mil alunos. Em relação aos docentes com dedicação integral, por 1.000 alunos, o Brasil possui 23 e a Argentina 11. O número de produções científicas no Brasil superou a quantidade de 25.000 em 2006, e nesse mesmo ano, as produções da Argentina e do México não atingiram 10.000 e as do Chile não alcançaram 5.000.

Outra informação importante diz respeito ao desenvolvimento da pós graduação no Brasil. Ela não cessou ao longo dessas décadas e no contexto atual tem expandido, com políticas pontuais em termos de avaliação e acompanhamento da produtividade no âmbito da pesquisa e formação de pesquisadores.

Além da pós-graduação, a expansão da educação superior como um todo é uma característica atual e condizente com o contexto pós Reforma de 1968. Nesta Reforma também ocorreu a expansão da educação superior via setor privado, principalmente por meio de faculdades isoladas.

Há que considerar que, desde o início da constituição do ensino superior no Brasil, o setor privado se fez presente de forma expressiva, conforme assinala Durham (2000):

Brasil, entre todos esses países [México, Argentina, Chile, Colômbia], sempre se caracterizou pelo peso muito maior do ensino superior privado. Já em 1933, quando se deu início à coleta de informações estatísticas sobre educação no país, e, portanto, muito antes do período que estamos considerando, a participação relativa das matrículas do setor privado no sistema era de 45%. (DURHAM, 2000, p.14)

Como mostra este trecho, o Brasil vem se destacando em termos de oferta em educação superior privada entre os cinco países da América Latina. Tal discrepância do caso

---

<sup>34</sup> IESALC/UNESCO Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.



brasileiro, ao longo das décadas de 1950, 1960 e 1970, posicionando-o como um dos países com maior índice de oferta privada, pode ser observada abaixo:

**TABELA 2:** Total de matrículas de ensino superior e participação relativa do setor privado: 1955-1975

País	1955		1965		1975	
	Total	Privat.%	Total	Privat.%	Total	Privat.%
Argentina	151.127	1,0	246.680	8,0	596.736	12,0
Brasil	73.575	45,0	155.781	44,0 1	1.072.548	65,0
Chile	16.971	36,0	41.801	37,0	147.049	35,0
Colômbia	13.284	38,0	44.403	43,0	192.887	52,0
México	46.605	14,0	133.374	15,0	506.287	15,0
A. Latina	403.338	14,0	859.076	20,0	3.396.341	34,0
A.L. s/ Brasil	329.763	7,0	703.295	15,0	3.233.793	19,0

Fonte: Duhram e Sampaio (2000).

Conforme se vê, entre os anos de 1965 a 1975, ocorreu um crescimento significativo do Ensino Superior tendo o setor privado um crescimento de 65%.

Na análise de Durham (2000) a Reforma de 1968 incidiu mais sobre a dinâmica das universidades, que neste período eram mais públicas que privadas. O setor privado era constituído sobretudo por instituições não universitárias, portanto, menos atingido. Contudo, essa autora reitera que a reforma não interferiu na forma de acesso à universidade pública, mantendo a seletividade e não contemplando a grande demanda. Esse contexto facilitou a proliferação do ensino superior privado no Brasil, dando contornos bem peculiares para a educação superior brasileira, conforme se vê neste trecho:

Nessas circunstâncias, o setor privado de ensino superior teve possibilidade de atender à demanda reprimida do grande número de candidatos que não conseguia ingressar nas universidades públicas. O setor privado ampliou-se por meio de instituições não universitárias, de pequeno porte, que passaram a oferecer cursos de baixo custo em carreiras como Letras, Ciências Humanas e, principalmente, Ciências Sociais Aplicadas (Direito, Economia, Administração, Contabilidade). A participação relativa dos estabelecimentos privados no sistema sempre foi maior que a participação relativa de suas matrículas, o que evidencia o processo de pulverização da oferta privada de ensino superior. No Brasil, coube ao setor privado atender à massificação do ensino superior desencadeada já no final dos anos 60, dele se beneficiando. Os benefícios correspondiam a retornos

financeiros muito significativos, derivados de uma inserção fácil em um mercado pouco seletivo e altamente lucrativo, em razão da existência da demanda reprimida. Os custos dessa massificação, contudo, recaíram sobre todo o sistema: a proliferação de instituições de baixa qualidade (Martins, 1989). As normas para regulamentar a expansão do ensino superior, nesse período, em que pesem algumas recomendações pontuais do Ministério da Educação visando controlar seu crescimento desordenado, foram meramente burocráticas e ineficazes. Era o mercado e não o Estado que passava a moldar o crescimento do setor privado no Brasil. Com efeito, ao longo desses 20 anos, de 1955 a 1975, o setor privado deixou de ser um setor paralelo, com status e funções relativamente similares às do setor público, para se constituir em um *mass private sector* (Geiger, 1986), complementando o setor público mais seletivo e de maior prestígio. (DURHAM, 2000, p.22)

Em síntese, conforma-se um cenário de educação superior massivamente privada e elitista, com a proliferação das universidades para poucos e amplo processo de ampliação da cobertura privada para atender aos excedentes. Essa política de educação superior ocorreu no período ditatorial e não está desarticulada da política econômica desenvolvimentista predominante no país.

Nesse período, como bem salienta Cunha (2007), o Estado brasileiro apoiava intensamente a entrada de capital multinacional e buscava ajuda irrestrita aos Estados Unidos com o intuito de mudar a cara do Brasil. É nesse processo que entram em cena os empréstimos financeiros de órgãos internacionais como da Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional, além de outros, com consultorias técnicas junto ao governo brasileiro com intuito de promover o desenvolvimento. Tudo isso em um ambiente repressivo, pois

ao mesmo tempo em que centenas de intelectuais, professores, cientistas, técnicos e artistas brasileiros deixavam o país por causa da perseguição política, da falta de condições de trabalho ou de ambas as coisas, milhares de consultores norte-americanos aqui desembarcavam como agentes do desenvolvimento e da modernização. (CUNHA, 2007, p.29)

Nesse clima político, a população não esteve passiva, organizou e lutou resistindo intensamente contra a Ditadura. Movimentos sociais diversos desempenharam importante papel na luta contra o regime vigente, sendo bastante expressivo a partir da década de 1960. Em suma, a herança desse período repercutiu sobre a educação e a sociedade como um todo. Mas mudanças de medidas democráticas só foram realizadas na década de 1980 com a redemocratização.

#### 4.1.2 A Educação Superior brasileira a partir da redemocratização

A educação superior brasileira chegou ao período de redemocratização com muitas demandas no que diz respeito à democratização do acesso ao ensino e das relações institucionais, por exemplo, a autonomia universitária propriamente dita. Na década de 1980 o crescimento no Brasil das matrículas na educação superior, foi de 10,4%. Considerando as redes privadas e públicas, conforme mostra a tabela a seguir. O número de matrículas na década de 1980 era de 1.389.518 e subiu para 1.558.468 no início da década de 1990.

**TABELA 3:** Percentual das matrículas no setor privado e o total de matrículas de ensino superior: 1980-1994

<b>País</b>	<b>Ano</b>	<b>Matrícula total no ensino superior</b>	<b>Percentual de matrículas na rede privada</b>
Argentina	1982	550.556	22,0
	1991	1.077.212	15,0
	1994	1.054.145	20,0
Brasil	1980	1.389.518	63,3
	1990	1.558.468	62,5
	1994	1.661.034	58,4

Fonte: Baseado em Durham e Sampaio (2000, p. 23)

Comparado com a Argentina o crescimento das matrículas no Brasil foi tímido pois a Argentina crescera 95,7%. Durham (2000) explica que o alto crescimento se devia ao movimento de recuperação da educação superior nesse país que sofrera refluxo durante o período ditatorial.

Observa-se, também, na tabela acima, o alto percentual de matrículas na rede privada no Brasil demonstrando um pequeno investimento na rede pública com um pequeno decréscimo no início de 1990. Para Durham (2000), essa baixa nas matrículas privadas relaciona-se com o crescimento das matrículas nos segmentos das universidades estaduais que, entre 1980 a 1994, atingiram um aumento de 130%.

Dada esta configuração numérica e sua dinâmica na primeira década de redemocratização, resta entender as dimensões da demanda pela constituição da educação como direito público e gratuito. É nesse contexto em que as lutas empreendidas na redemocratização sinalizavam a necessidade de novos ordenamentos em termos de princípios e práticas democráticos para regerem as relações sociopolíticas, econômicas e culturais do país.

Nessa perspectiva, a Constituição promulgada em 1988, traz um capítulo com nove artigos dedicados à educação como direito social. Por exemplo, o Artigo 207 reafirma: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL,1988).

Além disso, a Constituição de 1988 estabeleceu um mínimo de 18% da receita anual, resultante de impostos da União, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou a gratuidade do ensino nos estabelecimentos públicos oficiais e criou o Regime Jurídico Único, estabelecendo pagamento igual para as mesmas funções e aposentadoria integral para funcionários federais.

Os processos desencadeados ao longo da década de 1980 parecem que objetivam romper com a herança do autoritarismo. Mas em termos de ações políticas efetivas em relação à educação superior e a Educação como um todo, poucas transformações práticas se efetivaram. Afinal, os números indicam um crescimento geral de 10,4% das matrículas enquanto o crescimento do número de instituições foi inferior a 2%, saltando de um total de 878 em 1980 para 893 em 1991. Esses dados encontram-se nas tabela a seguir:

TABELA 4: Número de instituições de Ensino superior por dependência administrativa no Brasil – 1980 a1991

Exerc.	Federal		Estadual		Municipal		Particular		Total
	Univ.	Isol.	Univ.	Isol.	Univ.	Isol.	Univ.	Isol.	
1980	34	18	09	44	2	89	20	662	878
1989	35	19	16	68	3	79	39	643	902
1990	36	19	16	67	3	81	40	856	918
1991	37	19	19	63	3	81	40	631	893

Fonte: MEC: Coordenação Inf. Planejamento. In: (BATISTA, 1993, P.23)

Esse cenário é descrito por Schwartzman (1989) como uma estagnação da educação superior brasileira, na década de 1980. Com base nessa análise, o governo sustentou as reformas empreendidas na década de 1990.

Também Morosini e Nosiglia (1998), ao analisarem o contexto do Brasil e Argentina, mostraram como os diagnósticos elaborados pelos governos dos respectivos países demonstravam as mesmas tendências:

Entre los principales problemas del diagnóstico elaborado por el gobierno [de ambos países] se destacan: el deterioro de la calidad, el bajo rendimiento interno, la escasa equidad en el acceso y la permanencia, inadecuada asignación de recursos y poco desarrollo de fuentes propias de financiamiento y falta de articulación con el sector productivo y entre instituciones de nivel superior. Las políticas diseñadas en consecuencia implicaban el desarrollo de una nueva relación entre el Estado y las universidades, en las que las casas de estudio obtendrían una amplia autarquía para el manejo de sus recursos, cuya asignación se haría en base a contratos de resultados (MOROSINI E NOSIGLIA, 1998, p. 27)

Como reforça a citação, os diagnósticos elaborados pelo governo sustentaram as propostas de reformas estabelecendo uma nova relação entre Estado e universidades. No caso do Brasil, a reforma empreendida na década de 1990 levou a educação superior a crescer de maneira vertiginosa e predominantemente pela via privada.

A apresentação desses dados reforça a opinião de Sguissardi (2006): não há como tratar as políticas de educação superior desvinculadas do contexto político mais amplo. A década de 1990 no Brasil, por exemplo, foi marcada pela reforma do Estado, em consonância com a tendência mundial de reorganização da economia e de estabelecimento de intervenções estatais mínimas. Portanto, para o entendimento da educação superior nesse período, torna-se necessário considerar esse contexto de subalternidade do país em relação à economia global e o consequente agravamento das desigualdades sociais que perpassaram à época. Nessa perspectiva, ele assim caracteriza o governo brasileiro nessa década:

O que se denomina de modernização conservadora, que se iniciou com o governo de Collor de Mello (1990-1991) e seguiu-se no de Itamar Franco (1992-1994), recrudescu no de FHC (1995-2002). Nesse período, em especial no Governo FHC, efetivou-se uma série de ajustes estruturais e fiscais ou de reformas orientadas para o mercado. No *octênio* FHC, ocorreram as principais conducentes à reconfiguração das esferas pública e privada, no âmbito do Estado, assim como da educação superior. (SGUISSARDI, 2006, p.1026)

É nesse período que se institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN) sinalizando questões substantivas para o estabelecimento da Reforma no Ensino Superior. Essa lei dedica um capítulo à educação superior em que dispõe sobre as finalidades, abrangências de cursos e programas, natureza das instituições e organização do ensino, avaliação das instituições, etc. Explica que a educação superior poderá ser oferecida em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Esclarece que as universidades são definidas e caracterizadas como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” sendo caracterizadas pela autonomia didática, administrativa e financeira e pelo tipo de produção de conhecimento e composição do corpo docente. Desse modo, a

produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado e em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996)

Afinal, a LDBEN 9.394/96 reconheceu a possibilidade de a educação superior ocorrer em diferentes formas de instituições, com oferta diferenciada de cursos e programas de formação superior, inserindo, além dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, os cursos sequenciais por campos do saber e ainda, os mestrados profissionais.

As disposições contidas nessa lei acerca da educação superior ocasionaram uma série de decretos reguladores. Somente em 1997, foram expedidos dois decretos com o intuito de regular a organização das instituições, formas de credenciamento e avaliação. Em 2001, publicou-se o Decreto 3.860 dispondo sobre a organização do ensino superior, as avaliações dos cursos e instituições de Ensino Superior, induzindo as principais mudanças características da Reforma da Educação Superior desencadeada ao longo da década de 1990: expansão do ensino por meio da diversificação e diferenciação institucional articulada com a avaliação como forma de regulação.

De acordo com o Decreto 3.860/2001, as instituições de ensino superior podiam ser públicas ou privadas e definidas de acordo com sua organização acadêmica da seguinte forma: “universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores”. Portanto, a lei reconheceu uma variedade de instituições não universitárias que passam a compor o sistema de ensino Superior. Esse cenário da educação

superior na década de 1990 é demonstrado por CATANI; AZEVEDO (2005, p.60) cujos dados se encontram nesta tabela:

TABELA 5: Números de instituições de educação superior, por organização acadêmica e natureza administrativa – Brasil: 1990-2000

Ano	Universidades		Fac. Integradas/ Centros universitários		Faculdades, escolas e institutos		Centro de educação tecnológica		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
1990	55	40	0	74	167	582	-	-	918
1991	59	40	3	82	160	549	-	-	893
1992	60	46	3	81	164	539	-	-	893
1993	61	53	3	85	157	514	-	-	873
1994	68	59	3	84	147	490	-	-	851
1995	72	63	10	101	128	520	-	-	894
1996	72	64	11	132	128	515	-	-	922
1997	77	73	1	90	133	526	-	-	900
1998	77	76	0	93	132	595	-	-	973
1999	72	83	2	*111	102	711	16	0	1.097
2000	71	85	**3	#137	83	782	19	0	1.180

\* 39 centros universitários \*\* 01 centro universitário # 49 centros universitários

Fonte: [www.inep.gov.br/](http://www.inep.gov.br/) Sinopse estatística da educação superior *apud* (CAETANO e AZEVEDO, 2005, p.60)

Conforme verifica-se na tabela acima, a expansão das instituições de ensino superior chegou ao ano 2000, com claro predomínio de instituições privadas. E no grupo das privadas prevaleceram as instituições não universitárias. Estas, de maneira discrepante, apresentaram um percentual acima de 90%. Referente às universidades, também predominaram as de natureza privada, mas com menos discrepância, uma vez que 45,5% eram públicas e 54,5% são privadas.

Todo esse processo de diversificação e diferenciação institucional veio acompanhado da implementação de políticas de avaliação do ensino superior, cujo marco legal data de 1995, com a Lei 9.131. Esse processo foi seguido pela institucionalização de práticas de avaliação

focadas no ensino e voltadas para a produtividade, eficiência, prestação de contas, e controle do desempenho mediante padrão preestabelecido. Nesse contexto: “o conceito de avaliação foi reduzido, desse modo, às dimensões de supervisão e controle, com base em um processo externo de verificação de cursos e instituições, desenvolvido sem articulação com os processos institucionais internos.” (PEIXOTO, 2009, p.12)

Em 2004, essa política ganhou novos contornos com o estabelecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) apresentando uma proposta de regulação e avaliação educativa, pautada por uma perspectiva mais formativa e voltada para a construção da qualidade e superação dos desafios em torno da educação superior.

Ainda vigente, essa política tem sido amplamente desenvolvida. Segundo Peixoto (2009; 2011) é preciso uma análise mais atenta dos resultados da implementação dessa proposta, uma vez que as ações políticas mais recentes dos organismos responsáveis têm dado mais ênfase na supervisão e a regulação.

De qualquer forma, pode-se dizer que as mudanças geradas no cenário da educação superior brasileira, com maior expansão pela via privada e a instituição de processos de avaliação não atendiam aos anseios da sociedade brasileira sobre democratização e acesso a uma educação superior de qualidade.

Com relação ao Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>35</sup>, aprovado para o período 2001-2010, ao apresentar o diagnóstico da educação superior brasileira naquele contexto, sinalizava os desafios postos para a implementação de uma política educativa comprometida com tais anseios. Tal diagnóstico ressaltava a tendência à *explosão da demanda* no ensino superior brasileiro em virtude da ampliação de atendimento no Ensino Médio, indicando, também, que essa demanda seria de alunos de camadas mais pobres da população que teriam, no final da década de 1990, acesso a esse nível de ensino.

Além disso, o diagnóstico demonstrou que o atendimento da educação superior apresentava baixo percentual de atendimento (apenas 12% da população de 18 a 24 anos integravam esse

---

<sup>35</sup> O PNE brasileiro é um plano nacional elaborado com ampla participação social e visa referenciar as políticas públicas para educação como políticas de Estado. Ele agrega informações sobre a realidade educacional, apresentando diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas específicas para cada nível e modalidade de ensino, conforme previsto oficialmente.



nível de ensino); desigualdades regionais; discrepância entre o crescimento elevado das instituições privadas e o baixo atendimento nas instituições públicas, especialmente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A propósito, eis os dados do PNE: “De 1994 para cá, o número de alunos subiu 36,1% nas instituições privadas, bem acima das públicas. Nestas, o crescimento foi de 12,4% nas federais, 18,5% nas estaduais, e 27,6% nas municipais.” (PNE, 2001, s/p) Além desse diagnóstico, o PNE trata, ainda, do alto custo dos alunos das instituições públicas, ressaltando a diversidade de cálculos e mostrando que a elevação desses custos tinha a ver com o fato de agregarem os gastos de pesquisa, extensão, gastos de pessoal inativo juntamente com o ensino. Conforme o PNE, entre 1995 a 1998, “o percentual de recursos destinados à manutenção e investimento nas IFES decresce na mesma proporção em que aumentam os gastos com inativos e pensionistas.” Mesmo diante desses argumentos, “há que se pensar, evidentemente, em racionalização de gastos e diversificação do sistema, mantendo o papel do setor público.” (PNE, 2001, s/p)

Em síntese, a tônica desse diagnóstico recai nas diretrizes, objetivos e metas e também na demanda por expansão de vagas, ao longo da primeira década do século XXI. Essa e outras metas foram apontadas pelo PNE, no entanto, as políticas desenvolvidas a partir dos anos 2000 ainda não alcançaram uma mudança substantiva no cenário da educação superior.

Todavia, ao longo desse período foram implementados programas e ações específicos como: expansão das instituições federais e criação de novas universidades; concessão de bolsas de estudo para estudantes de graduação em instituições privadas e, mais recentemente, a implementação da lei de cotas que reserva 50% das matrículas em universidades federais e institutos federais de educação para estudantes provenientes do ensino médio em escolas públicas.

Comparando-se os dados atuais com os de 2000, conforme exposto em tabela anterior, constata-se um crescimento no número de instituições de ensino superior no Brasil ao longo da primeira década deste século e a presença de diversificação institucional<sup>36</sup>. Também

---

<sup>36</sup> Observa-se a presença de universidades, centros universitários, Faculdades e também os Institutos Federais (IF) e o Centros Federais de Educação Tecnológica.(CEFET). Os Institutos Federais foram criados a partir de 2008 (lei 11.892 de 29 de dezembro) pela integração ou transformação de escolas técnicas ou agrotécnicas federais e de CEFET's existentes, compondo 38 institutos em âmbito nacional. Somente os CEFET's do Rio de Janeiro e de Minas Gerais é que não aderiram à transformação e continuam vigente como tal. Os institutos federais visam oferecer educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, sendo no âmbito da educação superior, responsável por cursos superiores de tecnologia, de engenharia e de licenciatura nas

constata-se o aumento mais expressivo de faculdades em detrimento dos demais tipos de instituições, como se verifica na tabela seguinte. Observa-se ainda, a preponderância de instituições privadas em relação às de caráter público.

Contudo, há um aumento significativo no número de universidades públicas que passa a compreender 102 instituições, entre federais, estaduais e municipais, como evidencia a tabela abaixo:

TABELA 6: Instituições de educação superior no Brasil por categoria administrativa

<b>Tipo de instituição/ Categoria administrativa</b>	<b>Universidade</b>	<b>Centros universitários</b>	<b>Faculdades</b>	<b>IF e CEFET</b>	<b>Total</b>
Público	102	07	135	40	284
Federal	59	-	04	40	103
Estadual	37	01	72	-	110
Municipal	06	06	59	-	71
Privado	88	124	1.869	-	2.081
<b>Total geral</b>	<b>190</b>	<b>131</b>	<b>2.004</b>	<b>40</b>	<b>2.365</b>

Fonte: Sinopse da educação superior 2011 – INEP. Elaboração própria

Esse cenário parece repercutir em aumento no número de alunos atendidos quando comparados com os anos anteriores. Assim, no ano 2001 havia 3.036.113 alunos matriculados no ensino superior brasileiro. Considerando-se os dados do censo da educação superior de 2011, exposto na tabela abaixo, ao longo de uma década a matrícula no ensino superior teve um crescimento de mais de 100%, ou seja 6.739.689 alunos matriculados:

---

áreas de física, química, matemática e biologia e ainda, cursos de pós *lato sensu* e *stricto sensu* nas áreas correspondentes.

TABELA 7: Número de estudantes matriculados na graduação das instituições de educação superior brasileira por categoria administrativa

<b>Estudantes matriculados/ Categoria administrativa</b>	<b>Universidade</b>	<b>Centros universitários</b>	<b>Faculdades</b>	<b>IF e CEFET</b>	<b>Total</b>
Público	1.541.971	14.898	114.820	101.626	1.773.315
Federal	929.847	-	1.463	-	
Estadual	555.758	1.623	61.973	-	
Municipal	56.366	13.275	51.384	-	
Privado	2.090.402	906.121	1.969.851	-	4.966.374
<b>Total geral</b>	<b>3.632.373</b>	<b>921.019</b>	<b>2.084.671</b>	<b>101.626</b>	<b>6.739.689</b>

Fonte: Sinopse da educação superior 2011 – INEP.

Apesar do aumento considerável no número de matrículas, observa-se que permanecem as características de uma expansão sustentada sobretudo mais no ensino privado. Assim, mais de 70% são de instituições privadas. Desse modo, mantém-se a tendência da educação superior brasileira: maior predomínio de ensino privado, conforme apresenta a tabela 3, sobre a evolução das matrículas no ensino superior na América Latina.

Ainda sobre o atendimento do ensino superior brasileiro, considerando-se a população de jovens na idade entre 18 e 24 anos de idade, que seria correspondente à fase do ensino superior, pode-se dizer que o atendimento bruto da demanda para esse nível de ensino continua incipiente, correspondendo apenas a 28%<sup>37</sup>.

Com efeito os dados mostraram que o atendimento da educação superior no Brasil ainda carece de políticas educativas efetivas com vistas a educação superior democrática, inclusiva

<sup>37</sup> Chama-se de atendimento bruto da demanda, a taxa de escolarização bruta que, de acordo com o exposto na Sinopse do Censo da Educação Superior, consiste num indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária teoricamente adequada a esse nível. Calculou-se essa taxa a partir dos dados da matrícula expostos no censo da educação superior de 2011 e o total de jovens na faixa etária entre 18 a 24 anos, identificados no censo demográfico de 2010. Outro indicador mais refinado seria a taxa de escolarização líquida, que identifica o percentual da população matriculada em determinado nível de ensino, na faixa etária teoricamente adequada em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino. Não foi possível fazer esse cálculo dada a falta de dados relativos às faixas etárias matriculadas. Mas na apresentação das sinopse estatística, verificou-se que a taxa de escolarização líquida fora de 17,2% no ano de 2009.

e de qualidade para a população. Além do mais, há que considerar as especificidades da educação superior brasileira, que compreende a graduação e a pós graduação, bem como as políticas específicas de cada uma dessas esferas.

Retomando, então, a questão das condições profissionais dos docentes da educação superior na universidade pública brasileira, para analisá-la é fundamental articular a graduação e a pós-graduação, pois os docentes das universidades federais que atuam na pós-graduação, necessariamente também atuam na graduação.

Nas últimas décadas, as políticas voltadas para a pós-graduação têm sido marcadas pelo incentivo à expansão, acompanhada de um processo mais intenso de avaliação. A avaliação assume novas formas e princípios, vinculando os resultados alcançados às possibilidades de financiamento. Nesse sentido, a avaliação controla o reconhecimento de cursos, a participação de professores e alunos por meio de critérios que atuam ajustando o tempo de desenvolvimento dos seus trabalhos e credenciando ou não a sua validade.

Esse processo incide sobre os docentes das universidades federais que atuam na pós graduação, pois eles passam a conviver com demandas desarticuladas entre as atividades na graduação e na pós graduação, submetendo-se a um campo de forças que, muitas vezes, estrangula seus processos de trabalhos, destituindo as dimensões coletivas e qualitativas inerentes ao exercício da docência.

Afinal, essa incursão sobre a educação superior no Brasil, desvendando sua origem, atendimento e regulamentações evidenciou questões estruturais que afetam a constituição de uma universidade mais democrática e de qualidade. Desse modo, a docência universitária não fica isenta de influências e transformações seja pela ampliação no número de docentes, seja na qualidade do seu trabalho, seja ainda nas condições para sua realização.

#### **4.1.3 Os docentes nas universidades federais no Brasil**

Neste tópico, pretende-se identificar a composição do corpo docente das universidades públicas federais brasileiras, bem como a política de carreira e qualificação prevista para ele.

O intuito, aqui, é constituir uma leitura que permita comparar como os dados dos docentes argentinos.

Assim sendo, para entender a especificidade do grupo de docentes das universidades públicas federais brasileiras, recorreu-se ao universo de professores da educação superior no Brasil. Com efeito, em 2009, havia 359.089<sup>38</sup> docentes atuando no ensino superior no Brasil; destes, apenas 191.981 atuavam em universidades públicas e privadas e os demais atuavam em outros tipos de instituições: faculdades, centros universitários, IFETS e Cefets. O grupo de docentes atuantes em universidades federais era 69.778, que corresponde a 36% do total de docentes que atuam em universidades no Brasil e a 19% do universo de professores do ensino superior brasileiro.

Embora em termos numéricos, os docentes das universidades federais sejam um dos grupos menores, é entre esse conjunto de docente em que se encontram maiores índices de professores qualificados (mais de 70% com mestrado e doutorado), e com tempo de dedicação integral, neste caso, cerca de 86% dos docentes.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2009, da população total de docentes em exercício nesse ano, 56.312 (86,84%) trabalhavam em regime de dedicação exclusiva ou quarenta horas semanais; 7.436, em tempo parcial ou 20 horas semanais (11,4%) e 432 (0,66%), 10 horas semanais. Do total de docentes, o Censo indica os seguintes níveis de formação:

TABELA 8: População e formação dos docentes das universidades federais do Brasil/2009

<b>Nível de formação</b>	<b>Números</b>	<b>%</b>
Doutorado	37.661	53,97%
Mestrado	16.974	24,3%
Especialização	4.336	6,23%
Graduação	10.789	15,47%
Sem graduação	18	0,026%
Total	69.778	100%

Fonte: INEP- Censo da Educação Superior de 2009 (elaboração própria)

<sup>38</sup> Esses dados foram extraídos do Censo da educação superior de 2009, divulgado pelo INEP. A opção por tratar dos dados do ano de 2009 é aproximar-se do mesmo período da Argentina, pois no momento da sistematização desse estudo só teve acesso ao Censo da Argentina de 2008.

Esses dados refletem as opções marcadas pelas universidades federais brasileiras de atendimento à pesquisa e ao ensino e suas possibilidades de elevação da profissionalização do corpo docente, por meio da formação em pós graduação *strito sensu*. Refletem, também, a estrutura da carreira dos docentes das universidades federais que possuem titulação como um dos requisitos para progressão nas diversas classes que compõem o cargo docente. Outros requisitos são tempo de exercício e avaliação de desempenho.

Vale lembrar que os docentes das universidades federais brasileiras possuem uma carreira única, regulamentada por meio de uma legislação nacional<sup>39</sup>, que prevê o acesso à carreira por concurso público de provas e títulos.

Quanto à classificação do cargo de professor de magistério superior, está estruturada em Auxiliar, Assistente, Adjunto, Associado e Titular conferindo-lhes até quatro níveis indicadores, com exceção para o Titular que é composto de nível único.

A condição para progressão na carreira é feita por titulação acadêmica. Assim, para a classe de Auxiliar exige-se graduação; Assistente, mestrado; Adjunto, doutorado. O mínimo exigido em cada nível é de dois anos podendo o docente progredir mediante avaliação de desempenho estabelecida pelos colegiados de cada instituição. Para atingir a classe de Titular, além da condição de associado há pelos menos dois anos, exige-se, ainda, a realização de novo concurso público de provas e títulos.

Quanto à distribuição de docentes por classe não foram encontrados dados no Censo da Educação Superior de 2009. Contudo, pode-se inferir que mais de 50% estão na categoria de adjuntos ou acima desta, pois esse percentual corresponde aos docentes das universidades federais com titulação de doutorado.

Considerando esses dados acerca dos docentes das universidades públicas federais do Brasil, pode-se dizer que se trata de um grupo pequeno em relação ao universo de docentes do Ensino Superior no Brasil, com algumas especificidades: alto nível de qualificação e regime de trabalho com mais dedicação.

---

<sup>39</sup> A Carreira do Magistério Superior foi reestruturada a partir de dezembro de 2012 pela Lei Nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, no entanto, aqui estamos lidando com a estrutura anterior da Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987 e Lei nº 11.334, de 8 de setembro de 2006 porque os docentes estudados encontravam submetidos a esta carreira.

O próximo tópico aborda o cenário da educação superior na Argentina e a composição do corpo docente das universidades nacionais neste país.

### **4.3 A educação na Argentina**

A Argentina, o segundo maior país da América do Sul, apresenta uma área geográfica correspondente a 2.766.889 Km<sup>2</sup> de território. De acordo com o Censo de 2010, sua população é de 40.117.096 habitantes, da qual 0,4% declaram-se como afrodescendentes (149.493 habitantes); 2,4% povos originários (955.032 habitantes). Encontra-se dividido em 23 províncias e sua capital federal é a Ciudad Autonoma de Buenos Aires. A província de Buenos Aires é a que acumula maior concentração populacional, abarcando 39% da população total do país em 2010. O Estado argentino é uma República Federal Presidencialista, cuja independência da Espanha ocorreu em 1816 e sua organização política atual está composta pelo governo nacional e pelos governos provinciais.

Com referência à educação na Argentina, o foco deste estudo, revela os aspectos políticos culturais e históricos, os pontos de tensões e conflitos vividos pela sociedade causados por distintos projetos trazidos pelos governantes, em cada tempo.

Cabe ressaltar também que a constituição de um sistema educativo foi uma engrenagem fundamental para a formação e consolidação do Estado Nacional, pois a educação era considerada uma condição central para fazer da Argentina uma república civilizada. Os primeiros traços de sua institucionalização, a partir da segunda metade do século XIX, ocorreram em um contexto político marcado por conflitos internos entre conservadores militares e liberais civis, entre tensões em torno da legitimidade de uma unidade nacional e a resistência por parte das províncias. (Tiramonti, 2005; Nosiglia, 2007; Krawczyk, 2008; Melo, 2009;)

Krawczyk esclarece:

Desde a independência da Argentina a unidade nacional almejada confrontou-se com a divergência de interesses entre as províncias e a antiga capital do vice-reino, que era Buenos Aires. O gradativo aumento das forças política, econômica e cultural desta cidade, a manutenção das divergências entre as províncias, cujo desenvolvimento foi-se tornando

desigual, e a fragilidade da legislação resultaram em que o federalismo foi-se consolidando mediante pactos, constantemente reformulados, e com uma tendência altamente centralizadora, sob a liderança de Buenos Aires, o que chegou a ser designado por alguns autores como *federalismo centralizador*. (KRAWCZYK, 2008, p.26)

Nesse contexto, a Constituição Nacional de 1853 estabeleceu o direito à educação como uma responsabilidade dos governos provinciais. No entanto, em 1869, o censo populacional indicava que 71% da população argentina era analfabeta. (MEDAR, 2013).

Krawczyk (2008) explica que a educação não ficou isenta da tendência centralizadora do Estado enunciada na lógica federalista estabelecida na Argentina, desde o século XIX. Dessa forma, embora o ensino primário tenha sido organizado sob a responsabilidade das províncias em 1853, desde meados do século XIX, o Estado nacional investia financeiramente no desenvolvimento da educação primária. (KRAWCZYK, 2008, p.26)

Nesse sentido, o avanço do Estado Nacional sobre a expansão da educação primária e as tímidas iniciativas provinciais levou a constituição de dois sistemas de ensino: um nacional, estruturado em todo o território nacional; e os precários sistemas educativos provinciais. (KRAWCZYK, 2008, p.27)

Mas em 1884, foi lançada a *Ley 1.420 de educación comum*, que estabelecia a instrução primária obrigatória e gratuita, sendo a administração geral das escolas submetida a um Consejo Nacional de Educación vinculado ao Ministerio de Instrucción Pública.

De acordo com essa lei, deveria ser garantida a existência da escola pública gratuita ao alcance das crianças em idade escolar. Para tanto, estabelecia a constituição de um Distrito Escolar com direito a pelo menos uma escola pública nas regiões das cidades que contassem entre 1.000 a 1.500 habitantes e nas colônias e territórios, com 300 a 500 habitantes.

Além dessas referências, a lei dispunha sobre: a formação e as condições de contratações dos professores; a condição dos prédios escolares; a organização do ensino; as punições aos pais ou responsáveis que não mantivessem seus filhos na escola assiduamente; o currículo obrigatório e outros. Estabelecia o ensino religioso fora do currículo mínimo obrigatório, em horários extras-escolares, antes ou depois das aulas. (ARGENTINA, 1884)



Com esse aparato legal, foi-se constituindo e fortalecendo o sistema escolar nacional argentino e, nas primeiras décadas do século XX, estima-se que 70% das crianças argentinas com idade entre 6 a 13 anos estavam na escola. (MEDAR, 2013).

Eis a visão de Krawczyk (2008) a respeito:

O forte investimento do Estado Nacional no desenvolvimento da educação pública deveu-se principalmente ao fato de que a escola pública poderia consolidar a identidade nacional, promovendo a homogeneização cultural—principalmente dos imigrantes —, o que contribuiria para amortizar os conflitos e encobrir as diferenças sociais. Concomitantemente, a pressão da emergente classe média pela ampliação do espaço de participação política promoveu o investimento do Estado Nacional para a expansão do ensino médio no final do século XIX, que, segundo alguns autores (TEDESCO,1982; PUIGRÓS,1990; DUSSEL,1996) ocorreu independentemente da necessidade do desenvolvimento econômico da Argentina, dada a pouca demanda do aparato produtivo. (KRAWCZYK, 2008, p.27)

Ficou claro, portanto, que a consolidação do sistema nacional de educação na Argentina está intimamente articulada a um plano societário, que, de acordo com Tiramonti (2005), foi inspirado nos ideais da Modernidade europeia, tendo como principal eixo articulador, o Estado-Nação. Nesse contexto, a educação assume uma função primordial na sociedade argentina, qual seja, fortalecer a idéia de pertencimento a uma nacionalidade, entre a população, criando condições para a própria consolidação do Estado-Nação. Assenta-se numa cultura universalista de promoção da igualdade de direitos de cidadania.

Assim, ao longo do século XX, a sociedade argentina passou por sucessivas transformações sociopolíticas e econômicas, envolvendo intensos processos de alternância entre governos democráticos e autoritários, concomitante com mudanças substanciais no plano socioeconômico repercutindo sobre a conformação da sociedade argentina atual. Acrescenta Tiramonti (2005):

La configuración actual de la sociedad argentina dista mucho de aquella en la que se fundó una identidad de país igualitario y educado caracterizado por una amplia clase media que construía un puente entre los dos extremos de la escala social. Hoy la Argentina tiene la mitad de su población por debajo de la línea de pobreza, las clases medias representan solo el 20% de su población y la brecha entre ricos y pobres se ha profundizado hasta un extremo escandaloso. (TIRAMONTI, 2005, p. 25 )

Essa mudança nas condições socioeconômicas da população argentina influenciou diretamente no sentido assumido pela educação neste país, pois, historicamente, “as reformas

educacionais argentinas realizaram-se no contexto das demandas da classe média como possibilidade de ascensão social.” (KRAWCZYK, 2008, p.33)

Diante da redução da classe média e aumento dos pobres entre a população, aumentaram-se as brechas da desigualdade e diminuíram as possibilidades de forças mais homogêneas em torno das demandas sociais.

Na opinião de Tiramonti (2005), essas mudanças na população argentina estão associadas às transformações que perpassaram a relação entre Estado, sociedade e educação, a partir da segunda metade do século XX. Elas alteraram substancialmente os marcos em que essas relações se baseavam desde a segunda metade do século XIX.

De acordo com Krawczyk (2008), Tiramonti (2005), a repercussão dessas transformações sobre a educação argentina, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, efetuou uma reconversão do sistema nacional de educação deste país transmutando seu caráter universalista e unitário para uma perspectiva fragmentada e desarticulada. Para essas autoras, essa reconversão constituiu uma reforma alinhada às mudanças nas funções do Estado Nacional, que vinham sendo desenvolvidas desde a década de 1970, sob orientação do governo militar.

Desde então, o Estado foi gradativamente deixando de ser uma referência como provedor de políticas públicas por meio da transferência de responsabilidades para as províncias. Assumiu, assim, uma característica subsidiária nesse processo por meio de orientações específicas, estabelecimentos de mecanismos de avaliação da qualidade do ensino e institucionalização de políticas compensatórias voltadas para públicos focalizados.

Sob esse contexto, as mudanças no cenário educacional da Argentina, na década de 1990, foram estabelecendo-se por meio de novas legislações que reestruturaram o sistema educativo. Foi lançada uma lei federal de educação (Ley Federal de Educación n°. 24.195), que propunha a reorganização do funcionamento e estrutura do ensino e descentralização do sistema educacional, transferindo-se a responsabilidade do Estado para as províncias. Em 1995, foi lançada uma lei exclusiva para regulamentar a educação superior (Ley de Educación Superior n°. 24.521) atualmente em vigor.

Em relação à descentralização e transferências das responsabilidades, o governo nacional transferiu as escolas médias e terciárias para as províncias e delimitou sua atuação a um caráter compensatório por meio de programas e transferências de recursos focalizados em setores específicos da sociedade, principalmente, os que estavam em piores condições econômicas. Entre outras, as consequências dessas mudanças apontadas por alguns autores são: aumento da desigualdade entre as províncias e geração de um espaço educacional fragmentado em detrimento de um sistema educacional único. TIRAMONTI (2005), KRAWCZYK (2008)

A lei federal lançada em 1993 vigorou até 2006. Ela estabelecia a reorientação do currículo e a reorganização do ensino, ampliando os anos de escolaridade obrigatórios de 07 para 10 anos. A educação básica passava a ser estruturada em três níveis, compreendendo 14 anos de estudo: um nível inicial de 2 anos para crianças com até 4 anos (sendo o último ano obrigatório); outro de educação geral básica (EGB) de 9 anos (todos obrigatórios); e o polimodal, de três anos.

Essa mudança na estrutura organizacional do ensino foi amplamente criticada por diversos atores por motivos de ordem pedagógica, política, organizacional e financeira. Nesse contexto, algumas províncias (Neuquén, Río Negro e a ciudad de Buenos Aires) resistiram claramente à implementação do novo ordenamento e outras experiências demonstraram organizações muito diversas, gerando mais de trinta formas de estruturação do ensino. (TIRAMONTI, 2005; NOSIGLIA, 2007; KRAWCZYK, 2008)

O cenário instituído pelas mudanças no âmbito educacional gerou fragmentação do sistema educativo e ausência de uma identidade com a proposta normativa. Esta somente foi substituída em 2006, ano em que governava Kirchner como presidente da Argentina pelo segundo mandato, quando foi estabelecida a Ley de Educación Nacional n°. 26.206/2006.

Vale lembrar aqui, que no ano anterior à promulgação dessa lei, outras normalizações já tinham sido lançadas regulamentando a educação técnico profissional<sup>40</sup> e o financiamento

---

<sup>40</sup> Ley 26.058 de Educacion Tecnico profisional de 07 setembro de 2005, que estabeleceu os fins, objetivos, estrutura e administração da Educação técnico-profissional na Argentina.

educativo<sup>41</sup>. Essas normas trouxeram, de alguma forma, respostas às insatisfações geradas com o reordenamento da educação, desde os anos 1990.

Nesse contexto, a Ley de Educación Nacional trouxe novas mudanças para a estrutura acadêmica e estabeleceu, também, a ampliação do ensino obrigatório até o ensino médio. Contudo, ela não inovou na proposta de gestão do sistema mantendo a distribuição de função entre Estado e Províncias de maneira semelhante a legislação anterior. (NOSIGLIA, 2007)

A Lei 26.206 estruturou o sistema educativo nacional em quatro níveis e oito modalidades de ensino<sup>42</sup>. Esses níveis foram organizados conforme apresentado no quadro a seguir:

---

<sup>41</sup> Lei 26.075 de 21 de dezembro de 2005, estabeleceu a inversão financeira progressiva por parte do governo Nacional, provincial e da cidade autônoma de Buenos Aires até alcançar 6% do produto interno bruto no ano de 2010.

<sup>42</sup> As modalidades previstas na Lei 26.206 são: educação técnico-profissional, educação artística, educação especial, educação permanente de jovens e adultos, educação rural, educação intercultural bilíngue, educação em contexto de privação de liberdade, educação domiciliar e hospitalar.

QUADRO 2: Estrutura do Sistema Educativo Nacional Argentino, segundo a Lei 26.206/2006

Níveis	Duração/faixa etária/público-alvo	Oferta	Forma de acesso	Objetivo	Gestão
Educação inicial	Jardins maternos: crianças de 45 dias a 02 anos. Jardins de infantes: crianças de 03 a 05 anos.	Último ano obrigatório.	Matrícula diretamente na escola.	Promover a aprendizagem e desenvolvimento das crianças (afetivo, ético, estético, motor e social)	Estatal, privada e/ou pertencentes a organizações sem fins lucrativos, sociedades civis, grêmios, sindicatos, cooperativas, organizações não governamentais de bairros, comunitárias e outras.
Educação primária	Crianças de 06 a 12 anos.	Obrigatória.	Matrícula diretamente na escola.	Promover formação integral, básica e comum que permita ao aluno participar plenamente da vida familiar, escolar e comunitária.	
Educação secundária	Duração de 05 a 06 anos. Ciclo básico: 03 anos. Ciclo orientado: 02 nas escolas comuns e 03 anos nas escolas técnicas. Adolescentes e jovens que tenham concluído a Educação Primária.	Obrigatória.		Habilitar os alunos para o exercício pleno da cidadania, para o trabalho e para a continuação dos estudos.	
Educação Superior	A partir dos 18 anos. Jovens que tenham concluído a educação secundária.	Não obrigatória.	Matrícula diretamente na escola	Formar e capacitar para o exercício da docência nos níveis não universitários dos sistema educativo. Proporcionar formação superior de caráter instrumental nas áreas humanísticas, sociais, técnico-profissionais e artísticas.	
			Matrícula diretamente na universidade.  Na Universidade de Buenos Aires, após aprovação no CBC (Ciclo Básico Comum)	Formar e capacitar cientistas, profissionais, docentes e técnicos, capazes de atuar com solidez profissional, responsabilidade, espírito crítico e reflexivo, mentalidade criadora, sentido ético e sensibilidade social. Promover e desenvolver a pesquisa científica e tecnológica, os estudos humanísticos e as criações artísticas. Estender sua ação e serviços à comunidade.	

Fonte: (MELO, 2009, P.175)

Nos quatros níveis acima estabelecidos, observa-se que a educação superior está organizada em universitária e não universitária<sup>43</sup> tal como disposto na Lei 24.521/1995, pois a Lei de Educação Nacional não revogava a legislação então vigente sobre educação superior, mantendo-a referendada no capítulo dedicado a este nível de ensino.

Em relação às disposições contidas nessa lei, a universalização da educação secundária, parece ter sido o desafio mais latente e expressivamente enfrentado tanto por estudiosos, quanto pelos sindicatos docentes e pelos governos dada a grande desigualdade na cobertura

<sup>43</sup> A educação superior será tratada no tópico seguinte.

dos distintos níveis educativos expressos no período em que a legislação foi promulgada. (MELO, 2009, P.174)

Cabe rever aqui, que todo esse processo normativo ocorreu quando a Argentina enfrentava mudanças estruturais substantivas devido às instabilidades econômicas vividas nos últimos anos e ainda presentes no cenário deste país.

Em que pese essa condição enfrentada pelo país, parece que esse traço sociopolítico e cultural no qual a educação na Argentina se erigiu transcende os tempos históricos e mantém-se ainda com muita relevância no cenário educacional, apresentando indicadores positivos e fomentando a prevalência das características culturais do povo argentino em relação à educação. Aliás, nesse sentido, ela se distingue dos demais países da América Latina.

Com efeito, em 2010, de acordo com o censo populacional, a taxa de população analfabeta em todo o país foi de 1,9%. A assistência à educação ultrapassou o percentual de 90% entre a população de 05 a 14 anos, sendo atendidos 99% das crianças entre 06 a 11 anos. Em contraponto, as crianças de 03 a 04 anos, apenas 55,2 % receberam atendimento educacional. (INDEC, 2010)

Em relação à faixa etária de 15 a 17 anos, correspondente ao ensino secundário, 81,6% estavam na escola; dos jovens de 18 a 24 anos, apenas 37,3% freqüentavam algum estabelecimento escolar; entre 25 a 29 anos essa porcentagem caiu para 15,8%. (INDEC, 2010)

Observou-se também uma taxa aproximada da universalização do ensino entre a população de 05 a 11 anos. Contudo, nos extremos dessas faixas de idade, correspondente à educação infantil e ao ensino superior, as taxas não alcançam esse patamar: 55% de atendidos.

Devido esse contexto geral da educação na Argentina, a seguir será examinada a educação superior e os docentes universitários buscando entender as especificidades de seus arranjos e sua condição de trabalho no momento atual.

### 4.2.1 A educação superior na Argentina

A primeira instituição de educação superior criada na Argentina foi a Universidade de Córdoba, instituída no início do século XVII, por meio da transformação de um colégio jesuíta. Essa é uma característica distintiva no histórico da educação superior deste país.

Em termos históricos, não se pode omitir o legado dessa Universidade na América Latina. Em 1918, realizou-se a Reforma de Córdoba, que institui, de maneira inovadora e coletiva, novos marcos e concepções de uma universidade numa perspectiva democrática.

Os estudantes dessa universidade realizaram uma ampla movimentação manifestando-se “contra un regimen administrativo, contra um método docente, contra un concepto de autoridad.”<sup>44</sup> Exigiam, portanto, transformações substanciais no âmbito da vida acadêmica, como: democratização do governo universitário, renovação dos métodos de ensino, admissão dos docentes por concursos, abertura de cátedras livres, gratuidade do ensino, extensão universitária.

O manifesto escrito pelos estudantes estendeu-se aos demais colegas latino americanos e repercutiu nas universidades dos demais países influenciando manifestações estudantis sob as mesmas aspirações. Ainda hoje as influências teóricas e ideológicas são recorrentes nos diferentes discursos atuais acerca da educação superior e da universidade na América Latina. Alguns dos princípios defendidos na Reforma de Córdoba continuam anseios a serem alcançados pelas universidades latino-americanas. (TÜNNERMANN, 2008)

Depois de Córdoba, a segunda universidade da Argentina é a Universidade de Buenos Aires, que começou a funcionar em 1816. As demais universidades argentinas foram instituídas no século XX: La Plata (1905), Del Litoral(1919), Tucuman (1921), Cuyo (1938)<sup>45</sup>.

Tal como a tendência nas demais instituições da América Latina, predominava, também, na Argentina, o modelo de universidade inspirado na ideia napoleônica, ou seja, uma universidade profissionalizante orientada por uma concepção laica, pragmática e estadista,

---

<sup>44</sup> Manifiesto Liminar de la reforma universitária, 21 de junio de 1918.

<sup>45</sup> Atualmente a Argentina possui mais de 40 universidades, entre públicas e privadas, como veremos mais adiante.

encarregada de formar cidadãos, profissionais e administradores. Mollis (2003) afirma que tal modelo se “adapta a sistemas sociales relativamente estáticos y mantiene una estrecha vinculación con el Estado, el cual reconoce fueros y derechos a la vez que las financia.” (MOLLIS, 2003, p. 264) Por outro lado, ela considera que essa universidade apresentava algumas características constitutivas, uma delas era a autonomia acadêmica e administrativa em sua organização, condições essas, muitas vezes desrespeitadas pelas intervenções dos governos.

Outra característica apontada por essa autora é que tal modelo atendia às demandas de uma classe social específica, que compartilhava e controlava o poder político. Nesse sentido, a universidade constituía um espaço de preparação dos dirigentes e contribuía para a manutenção das estruturas de poder dominantes.

Já Buchbinder (2005) considera que a universidade argentina cumpriu distintos papéis desde sua origem, como retrata esse trecho:

En su devenir, la universidad argentina ha cumplido con distintos tipos de funciones. Constituyó un ambito esencial de formación y sociabilidad de las elites políticas y culturales, en un sentido amplio, desde los tiempos coloniales. Fue una instancia clave en la promoción social de las clases medias desde finales del siglo XIX y, en cierta medida, también de los sectores populares desde mediados del siglo XX. Este fator configura todavia hoy un elemento central en las representaciones coletivas divulgadas en torno a la universidad. (BUCHBINDER, 2005, p.10)

Em síntese, a longevidade da universidade na Argentina e a evolução da educação superior têm estreita relação com o lugar ocupado pela educação em geral neste país, pois a expansão da educação básica, conforme apresentado anteriormente, sustentou também maiores demandas pela educação superior. Nesse sentido, a educação superior na Argentina apresenta algumas peculiaridades em relação aos demais países da América Latina, tais como expansão, publicização e ingresso irrestrito.

Quanto à expansão do sistema de educação superior, antecede à tendência predominante a partir da década de 1950. Enquanto os demais países da América Latina expandiram-se a partir desse período, a Argentina, em 1955, já apresentava índice de matrícula no Ensino Superior, equivalente a 37,4% do total de matrículas nessa modalidade na América Latina. Tais dados podem ser visualizados nas tabelas 02 e 03 expostas anteriormente neste texto.



Para Buchindler (2005), esse processo foi desencadeado por meio de uma série de medidas que buscavam romper com as limitações de ingressos à universidade destinados aos setores da população que possuíam menos recursos econômicos:

La más importante de estas medidas fue, probablemente, la supresión de los aranceles a la educación superior dispuesta em 1950. Esto aseguró por primera vez la plena gratuidad de la enseñanza em dicho nivel. Em 1953 se seuprimió el examen de ingreso, lo cual impulso nuevamente el aumento de la matrícula universitária. Por otro lado, a finales de los años cuarenta se implementó um sistema de becas para que Estudiantes de escasos recursos pudiesen acceder a la educación superior. Esta política permitió ampliar la base social del estudiantado y el ingreso de individuos provenientes de los sectores populares. (BUCHINDLER, 2005, p. 160)

Observa-se que nesse período foram estimulados a gratuidade e o acesso à universidade, sem exame de seleção. Segundo diversos autores, esse processo de democratização enfrentou inúmeros desafios, desde as condições estruturais necessárias para acomodar as demandas até as altas taxas de evasão e repetência geradas nos percursos acadêmicos.

Na verdade, a concretização desse sistema massivo se fez inicialmente, em um contexto majoritariamente público, pois no início da década de 1950 a Argentina possuía sete universidades públicas e nenhuma particular (Krotsch, 2009).

Todavia essa conformação inicial sofreu alterações a partir de 1955, com abertura para iniciativas privadas juntamente com a instalação de investimentos públicos em uma proposta de renovação e modernização do sistema universitário na Argentina.

Na visão de Buchindler (2005) essa proposta pautava pela tendência internacional, pós-Segunda Guerra Mundial. Nessa época, o conhecimento científico estava sendo tomado como fator impulsionador do desenvolvimento econômico dos estados. Nesse sentido, as propostas de modernização propunham renovar as estruturas curriculares e fortalecer o caráter científico das universidades.

De modo muito semelhante ao ocorrido no Brasil, com a reforma universitária de 1968, algumas iniciativas na Argentina foram: criação do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (1958) voltado para o financiamento da pesquisa e permitindo o desenvolvimento da carreira de investigador; introdução dos Ciclos Básicos nos primeiros anos de estudos universitários; flexibilização e atualização curricular; departamentalização

das faculdades; estímulo à dedicação exclusiva, entre os docentes; criação de novos cursos, entre outros.

Esse processo de modernização e renovação atingiu, de maneira distinta as diversas universidades, no período de 1955-1966. Esse período foi tratado por muitos autores como a fase mais dinâmica do sistema universitário argentino.

Contudo, o percurso do Sistema de Educação Superior na Argentina sofreu intensa transformação no período ditatorial estabelecido a partir de 1966. A ditadura militar abrangeu dois períodos: de 1966- 1972 e entre 1976-1983. Ambos com marcas fortes sobre a universidade e uso da violência sobre professores e alunos, desencadeando fatos marcantes como a *Noche de los bastones largos* em 1966 quando os militares invadiram a facultad de ciências exactas e agrediu fisicamente professores e alunos, prendendo mais de 150 deles. O segundo período da ditadura, também conhecido como ditadura terrorista, foi marcado por ações repressivas e violentas com assassinato e desaparecimento de estudantes e professores.

Em ambos os períodos houve um esvaziamento das universidades, pois a repressão e perseguição levaram o afastamento dos docentes da universidade tanto pelas mortes e sequestros sofridos, quanto pela busca de exílios em outros países por parte dos sobreviventes perseguidos.

Concomitante a esse cenário, Buchindler (2005) expõe que as medidas propostas no governo militar consistiam em estratégias para desmobilizar o movimento estudantil e despolitizar a universidade. Nesse sentido, promoveram-se: diversificação institucional acompanhada de descentralização; criação de institutos terciários; introdução de mecanismos seletivos; restrições orçamentárias; cobranças de mensalidades; ruptura com a produção científica e outras.

Durham (2000) assim sintetiza a repercussão desse período sobre a educação superior no país:

A partir de 1966, a instabilidade institucional e a repressão política contribuíram não só para interromper o crescimento e a desconcentração regional do setor público de ensino superior no país, mas também para desorganizar as atividades acadêmicas, especialmente na universidade de

Buenos Aires. Foi no período entre 1976 e 1977, o mais repressivo do regime militar, que as matrículas no setor público de ensino superior efetivamente diminuíram. Nesse quadro, o setor privado, notadamente a Universidade Católica Argentina, constituiu-se em uma alternativa ao ensino superior público, oferecendo maiores possibilidades de formação acadêmica regular. Havendo também o governo militar deixado de investir na pesquisa universitária e na formação do quadro docente, a qualidade do ensino superior público decaiu. Acresce-se, ainda, nesse quadro de deterioração do ensino superior público, o êxodo de intelectuais promissores, sem condições políticas e financeiras para desenvolverem suas atividades de pesquisa, bem como o gigantismo das universidades, provocado pelo ingresso irrestrito. (DURHAM, 2000, P. 18)

Posterior a esse período, com a retomada da democratização, o sistema universitário argentino encontrava-se completamente alterado e as universidades sucateadas com uma produção científica muito pobre. (BUCHINDLER (2005); KROTSCH (2009); e outros)

Diante desse contexto, o desafio enfrentado na década de 1980 era de reconstrução da universidade. Os processos políticos desencadeados foram tomando rumos distintos e a partir de 1990, emergiram novos delineamentos para a educação superior na Argentina, conforme será tratado em seguida.

#### **4.2.2 A educação superior na Argentina a partir da redemocratização**

Mestman e Suasnábar (2006) apresentam um ensaio acerca das principais orientações das políticas de educação superior na Argentina, desde o período de redemocratização até a primeira década deste século. Para tanto, centraram suas análises nos seguintes aspectos: o papel do Estado, os mecanismos de regulação e o governo do sistema e os atores intervenientes na definição de políticas.

A partir desse referencial, eles explicitaram três períodos políticos governamentais da Argentina, caracterizando as dimensões da educação superior assumida pelos governos. Assim, entre 1983-1989, período denominado de transição democrática e do governo Afonsin, eles denominaram período de democratização universitária e autolimitação estatal. O período de 1989-2000, definido como década da reforma do governo Menem, caracterizam-no por um intervencionismo estatal e reconfiguração do campo da educação superior. E o período seguinte, do governo de *Alianza* ao governo Kirchner foi caracterizado por uma fase de inércia e de busca de uma nova agenda política.

Acrescentam Mestman e Suasnabar (2006), que a etapa de transição democrática, que compreende a entrada do governo Afonsin em 1983 até a primeira renovação presidencial em 1989, ainda pouco estudada e explorada em relação às políticas de educação superior. Contudo, eles apontam uma caracterização provisória desse período: trata-se de um tempo de tensões e expectativas em torno da democratização e superação das heranças da Ditadura Militar.

Assim são resumidas as faces dessas heranças no campo acadêmico:

Después de 13 años de intervención casi ininterrumpidas signados por la represión política, el oscurantismo ideológico y restricciones financieras, la situación de vaciamiento científico y académico de las universidades nacionales constituía el saldo principal que dejaba la dictadura militar. Al igual que en la sociedad, el carácter autoritario de la intervención estatal contribuyó a generar un clima de desconfianza y pérdida de legitimidad hacia el Estado, y que en el ámbito universitario se expresó en la demanda de completa autonomía, la cual en ciertos segmentos académicos tendió a asociarse al financiamiento incremental y la nula intervención estatal (MESTMAN E SUASNABAR, 2006, P.03)

Acrescentam os autores que a relação do Estado com as universidades assumiu uma feição reparadora, uma vez que as ações governamentais visavam restituir a autonomia universitária, reincorporar os docentes demitidos, promover concursos públicos, regularizar os centros estudantis, retomar os preceitos da gestão universitária conforme reforma de Córdoba em 1918, entre outras ações, que visavam restabelecer a organização das universidades tal como eram antes da ditadura.

Outro aspecto apontado por diversos autores como Buchbinder (2005); Chiroleu (2006 e 2009); Krottsch (2009) e outros, diz respeito à tensão com referência ao acesso à educação superior no referido período. Tal demanda era fruto do acúmulo causado pelas políticas restritivas do governo militar relacionadas ao ingresso na educação superior por outra via, logo carregava consigo as expectativas geradas pela possibilidade de democratização. É preciso esclarecer que, ao longo do governo militar, devido ao desmonte operado nas universidades públicas, houve uma queda no número de matrículas. Assim, a expansão gradual que o sistema argentino sustentava sofreu significativo recuo provocando acúmulo de demandas pelo acesso ao ensino superior. Quem explica essa queda é Durham (2000). Conforme os dados apresentados por ela, em 1965 na Argentina foram matriculados 296.680 alunos; em 1975, 596.736 e em 1982, 550.556. É preciso compreender esse acúmulo

relacionando-o com o recuo das matrículas gerais em concomitante processo de aumento das matrículas no setor privado. (tabelas 02 e 03)

Desse modo, Mestman e Suasnábar (2006) explicam que apesar dessa situação o governo não assumiu uma política de educação superior que tratasse das questões então vigentes. E quanto ao acesso ao ensino superior, delegou as decisões para as próprias universidades. De certa forma, pode-se afirmar que as estratégias implementadas “tendieron a ‘contener’ el exponencial crecimiento de la matrícula operado a comienzos de los ochenta.” (MESTMAN E SUASNÁBAR, 2006, p.04, grifos do autor) Nesse contexto, as universidades tenderam a assumir novamente o ingresso irrestrito como forma de acesso à educação superior

Assegura Buchbinder (2005), que o custo gerado com o aumento do número de matrículas por meio do ingresso irrestrito foi compensado, principalmente, pela diminuição dos salários dos docentes e funcionários das universidades.

Afinal, na opinião desses autores, nesse primeiro período não se consolidou nenhuma reforma da educação superior, embora tenha sido acordado “los primeros programas com financiamientos de organismos internacionales como el PRES (Programa de Reforma de la Educación Superior) que incluía entre otros componentes aquel que será tan discutido en los años posteriores como el Sub-proyecto 06 de Evaluación Institucional.” (MESTMAN E SUASNÁBAR, 2006, p. 05)

Com efeito, só nos anos posteriores ao governo Afonsin, entre 1989 a 2000<sup>46</sup>, que a educação superior na Argentina apresenta uma extensa agenda de reformas cuja repercussão no meio acadêmico foi de contestações e análises críticas por parte dos estudiosos do tema e da comunidade em geral. Como concluem Mollis (2003 ); Krotsch; Azevedo, Catani (2005) entre outros.

---

<sup>46</sup> Mestman e Suasnábar (2006) chamam a atenção do período da Reforma da Educação Superior que coincide com o Governo Menem na Argentina.

### **4.2.3 Da Reforma da educação superior na Argentina dos anos 1990 à configuração atual**

As análises acerca da educação superior na Argentina, na década de 1990 denotam que ela seguiu a tendência predominante no conjunto da América Latina: uma reforma apoiada em dispositivos legais e sob forte influência da política do Banco Mundial.

A propósito, as características assumidas pelas reformas nos diversos países apresentaram como eixos comuns: diferenciação e diversificação institucional com abertura para a instalação de instituições privadas nos âmbito do sistema de ensino superior, estabelecimento de mecanismos de avaliação institucional respaldados no âmbito do Estado Nacional.

Especialmente sobre a Reforma da Educação Superior na Argentina, Mestman e Suasnábar (2006) apontam, como marco, a criação da Secretaria de Política Universitária (SPU) em 1993 e a Ley Federal de Educación Superior 24.521/1995. Assinalam esses autores que a criação da Secretaria de Política Universitária no âmbito do Ministério da Educação da Argentina, produz

...el pasaje de una política declarativa (centrada en la construcción de la agenda a través de la difusión de investigaciones, estadísticas y diagnósticos) a la instrumentación de las principales medidas propuestas. La sanción de la Ley de Educación Superior sancionada en 1995 marcaría la orientación de las políticas universitarias durante este período que siguen los lineamientos del BM... (MESTMAN E SUASNÁBAR, 2006, p. 06)

Autores diversos apontam os principais aspectos estabelecidos pela Lei 24.521/1995, destacando a institucionalização da avaliação um dos aspectos mais ressaltados por Krotsch (1996), Mollis (2003), Catani e Azevedo (2005), Lamarra (s/d); e outros.

A propósito, eis a análise dessa lei:

- 1) establece criterios para el gobierno de las instituciones que, si bien sigue con el modelo de gobierno tripartito, tiende a fortalecer a las autoridades unipersonales,
- 2) descentraliza el régimen económico financiero. De esta manera, promueve la diferenciación en materia de retribuciones y la competencia entre las universidades,
- 3) estimula la creación de universidades privadas, promueve la estratificación por niveles a través de legislar sobre el postgrado y sobre el papel que ha de tener en la formación de docentes de grado,

- 3) complejiza y verticaliza la estructura de poder mediante la creación de organismos de coordinación como: Consejo de Universidades, Consejo Nacional de Acreditación y Evaluación y los Consejos de Planificación Regional,
- 4) flexibiliza la tradicional distinción público-privado, y
- 5) complejiza el sistema: establece mecanismos de regulación del conjunto estructurándolo en torno a un campo que incluye la educación superior no universitaria . (KROSTCH, 2009, p.205)

Baseando-se nessas características, diversos autores consideram que a lei da educação superior na Argentina veio coroar o processo de reforma desencadeado desde o início da década. A primeira evidência dessa situação foi a abertura para diversificação institucional. Para o entendimento dessa abertura, recorreu-se a Lamarra (s/d). Segundo ele, entre 1990 a 1996, ou seja, em sete anos, foram criadas 21 universidades privadas na Argentina. Esse número é quase o mesmo correspondente às universidades privadas que foram criadas nos 32 anos precedentes, pois entre 1958 a 1990, foram criadas 23 universidades privadas.

Por outro lado, o número de universidades nacionais criadas nesse período de 1990 a 1996 foram 12, todas centradas na Grande Buenos Aires e trazendo, como característica, a grande diversificação em suas formas de organização e funcionamento.

A propósito, como apresentado anteriormente na lei nacional de educação, a educação superior na Argentina é organizada em universitária e não universitária. A lei de educação superior estabelecida em 1995 procurou regular e articular os subsistemas universitário e não universitário, distinguindo quatro tipos de instituições: universidades, institutos universitários, colégios universitários e institutos terciários que são denominados institutos de educação superior, voltados para a formação docente, humanística, social, técnico-profissional ou artística (Art. 1º e 5º). Portanto esse formato possibilitou a criação e funcionamento de diversas instituições de ensino superior que se diferenciam em termos de organização e metodologia.

Os reflexos dessa diversificação na composição do sistema de educação superior na Argentina em 2008 podem ser visualizados na tabela a seguir:

TABELA 9: Instituições de educação superior na Argentina por categoria administrativa em 2008

<b>Tipo de gestão/Instituições</b>	<b>Universidades</b>	<b>Institutos universitários</b>	<b>Institutos de educação superior não universitário</b>	<b>Total</b>
Estatal	42	06	913	921
Privado	44	13	1.139	1.206
Estrangeira	1	0	-	1
Internacional	0	1	-	1

Fonte: Anuário Estatístico SPU/2008

Observa-se nessa tabela a predominância de instituições privadas na composição da educação superior argentina e ainda a existência de uma universidade estrangeira e um Instituto Universitário Internacional. A denominação Instituto Universitário Internacional corresponde à Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais<sup>47</sup>(FLACSO) que foi criada na Argentina por meio da Lei 23703/89. Por universidade estrangeira chama-se a representação da Universidade de Bolonha, que teve seu credenciamento por meio do Decreto do Poder Executivo Nacional 726/2001.

Conforme a tabela, verifica-se ainda, no universo das instituições a predominância de instituições não universitárias tanto públicas quanto privadas. Contudo, constata-se que o maior número de estudantes na educação superior argentina, é atendido nas instituições estatais, demonstrando a predominância no atendimento público estatal, conforme visualiza a tabela a seguir:

<sup>47</sup> A FLACSO é um organismo internacional, intergovernamental, autônomo, fundado em 1957, pelos Estados latino-americanos, a partir de uma proposta da UNESCO e implantou várias sedes em diversos países da América Latina.



TABELA 10: Número de estudantes matriculados na graduação e pré-graduação das instituições de educação superior argentinas, por categoria administrativa em 2008

<b>Tipo de instituição</b>	<b>Universidades</b>	<b>Institutos de educação superior não universitários</b>	<b>Total</b>
Estatal	1.283.482	315.826	1.599.308
Privado	317.040	261.683	578.723
<b>Total geral</b>	<b>1.600.522</b>	<b>577.509</b>	<b>2.178.031</b>

Fonte: Anuário Estatístico SPU/2008

Esses dados acerca do atendimento universitário evidenciam que o sistema de educação superior argentino mostra-se aberto à privatização, mas manteve suas características de sistema massivo e predominantemente público. Comparando-se os dados do censo demográfico de 2010 sobre a população jovem (18 a 24 anos) com os dados das matrículas de 2008, constata-se uma taxa bruta de 46% de atendimento.

Em relação às formas de ingresso e à gratuidade do ensino nas universidades públicas, a Lei 54.521 deixou a critério de cada universidade o estabelecimento ou não de mecanismos seletivos e pagamento de mensalidades. Essa situação gerou muitos debates e resistências de algumas instituições que se propuseram a exigir pagamentos e seleção de estudantes não alcançando uma iniciativa massiva nas instituições públicas em geral. De acordo com Buchbinder (2005), a cobrança de mensalidades só foi generalizada nos cursos de pós-graduação.

Referente ao atendimento, a abertura à privatização não trouxe grandes transformações em relação à predominância do público. Contudo, segundo os autores as dimensões qualitativas evidenciam mudanças de relações estabelecidas em termos de gestão e regulação do sistema, com plena interferência nas dinâmicas institucionais.

Outras críticas às tendências assumidas pela educação superior, a partir da Lei 24.521 podem ser encontradas nos registros críticos dos movimentos coletivos dos professores e nos

trabalhos acadêmicos desenvolvidos sobre a educação superior. Como parte dessas produções, cita-se o periódico *Pensamento Universitário*. Nele há uma quantidade significativa de artigos desnudando as questões relativas à Reforma da Educação Superior na Argentina.

Assim sendo, a percepção do processo de privatização pode ser mais bem entendida na introdução de um documento de contestação à lei de educação superior elaboradas pelos docentes de uma Universidade Nacional, como neste trecho:

La posición de la Universidad Nacional del Comahue respecto a la Ley de Educación Superior ha sido de rechazo a la misma en virtud de interpretarla como un diseño de política universitaria que permitía el avance del sector privado, la subordinación de las universidades nacionales al Ejecutivo Nacional con la consecuente pérdida de la autonomía universitaria y la redefinición de las universidades nacionales ajustándolas a un modelo empresarial que debía ser gestionado desde la lógica propia del sector privado, bajo la racionalidad instrumental del cálculo costo – beneficio. En el marco de estos análisis, se ha vinculado este modelo con las recomendaciones que enfatizaron los organismos internacionales de crédito para los países dependientes, en la década del noventa. (BARCO, 2010, p. 01)

Esse posicionamento retrata a conjuntura global contestada pelos docentes. Como descrito nesse trecho, alguns mecanismos de gestão e de incentivos financeiros às práticas de investigação mudavam as relações entre os docentes e as instituições, repercutindo sobre as formas de trabalho e organização.

Ademais, um dos indicadores mais apontados nos textos, refere-se à abertura à privatização ter sido acompanhada do estabelecimento, por meio da lei, de mecanismo de avaliação com a Criação da Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). A função dessa comissão era avaliar o credenciamento das instituições de ensino superior tanto estatais quanto privadas.

As principais críticas sobre a institucionalização da avaliação diz respeito ao seu caráter centralizador e sua intrínseca relação com um processo de abertura ao mercado. Também a constituição da Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria tem sido criticada por consagrar o processo de tecnocracia estatal, cuja base está no apoio de intelectuais como forma de legitimar, cientificamente, as propostas governamentais. Essa questão é analisada por Mestman e Suasnábar (2006):

La consolidación del rol de Estado como Estado Evaluador y de la evaluación como eje estructurante de las políticas universitarias constituyen el rasgo dominante de este período.

De esta manera, si por un lado se pluralizan las instancias de gobierno del sistema con la creación de los llamados organismos de “amortiguación” como la CONEAU, el Consejo de Universidades y los Consejos de Planificación Regional donde se integran las formas de coordinación interuniversitaria como el CIN, por otro, desde la SPU se implementaran un serie de programas especiales que definidos desde el nivel central y ejecutados de forma descentralizada configuran una nueva línea de conducción de las instituciones universitarias. Esta centralidad de la evaluación que atravesarán todas las acciones estatales tendrá como resultado la emergencia de nuevos actores en la construcción de políticas como los ‘mandarinatos académicos’ (comité de pares) y la activa presencia de una tecnoburocracia estatal con altas credenciales académicas. (MESTMAN e SUASNÁBAR, 2006, p. 06, grifos dos autores)

A respeito das especificidades da lei de educação superior na Argentina e o conjunto de novos ordenamentos relacionados à política universistária, Krotcsch (2009); Chiroleu (2006 e 2009); Buchbinder (2005), Mollis (2003) e outros consideram que esse processo reformista alterou o cenário do sistema de educação superior argentino.

Particularmente, para Mollis (2003) a reforma da educação superior vivenciada na Argentina alterara, em profundidade, a identidade das universidades, especialmente, as universidades nacionais e, conseqüentemente, trazia implicações para os docentes em suas condições de trabalho, como deixou claro neste trecho: “Nuestras universidades tienen alterada su identidad como instituciones de los saberes hacia la construcción de una nueva identidad que las asemeja al “supermercado”, donde el estudiante es cliente, los saberes una mercancía, y el profesor un asalariado enseñante.(MOLLIS,2010, p.202)

Essa autora aponta duas medidas adotadas na política de promoção da qualidade implementada pelo Ministério da Educação da Argentina. Essas medidas impulsionaram a avaliação e o credenciamento de instituições, de carreiras universitárias e de pós-graduação e estão expressas nos seguintes programas:

- *el Programa de Incentivo a los Docentes-Investigadores*, desde 1993, que otorga fondos adicionales para premiar el mayor rendimiento del trabajo académico de los mismos, y
- *el fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (F.O.M.E.C.)* que, desde 1995, destina fondos a través de concursos para apoyar financieramente procesos de reforma y mejoramiento de la calidad de las universidades nacionales (MOLLIS, 2010, p.513)

Para Buchbinder (2005), esses programas incidiam diretamente sobre os docentes universitários modificando seus mecanismos de remuneração e formação. Além disso, eles constituíram um instrumento nas mãos do governo federal para atuar diretamente no interior das universidades. Esse fato resultou em muitos questionamentos sobre seus efeitos na autonomia universitária.

Quanto aos critérios de avaliação utilizados por esses programas, foram vistos como estímulos para aumentar a competitividade entre os docentes, pois geravam acréscimos financeiros somente para os professores que alcançassem a produtividade exigida. Martinez (2010) analisa a questão da seguinte forma:

Dentro desta lógica acadêmica pseudo-empresarial, están los incentivos a la producción como fomento eficientista, casi una ficción en el cotidiano del trabajo docente universitario, (un sobresueldo “en negro” a veces más importante que el salario) se incluye en lo cotidiano como alta exigencia que supone tareas de un tiempo y esfuerzo extra, no siempre inserto en el trabajo real ( al decir de Dejours) (MARTINEZ, 2010, p.62)

Apesar das críticas, a institucionalização desses programas e a nova legislação sobre a educação superior na Argentina, na década de 1990, gerou modificações substantivas no sistema e seus reflexos permanecem no contexto argentino atual, mesmo diante das mudanças de governo e a chegada de Kirchner a partir de 2003.

A propósito, de acordo com Mestman e Suasnábar (2006), entre as medidas apontadas no governo Kirchner para a educação superior, somente o aumento do investimento para a Ciência e Tecnologia significou um avanço. Já as demais ações governamentais podem ser caracterizadas como “sumatoria de medidas parciales y poco integradas algunas centradas en los ejes de la agenda” (MESTMAN e SUASNÁBAR, 2006, p.09)

A opinião de Chiroleu (2009) também coincide com as análises desses autores. Ela considera que não se consolidou uma agenda de política universitária na primeira década do século XXI na Argentina, e diz: “la univesidad solo logró concitá la atención pública cuando dispuso medidas de fuerzas en reclamo de una actualización e los salários docentes o cuando la magnitud de ciertos conflictos de índole interna despertaron el interes de los médios de comunicaciones.” (Chiroleu, 2009, p.25)

Entretanto, ela admite que a ausência de inserção do tema universitário na agenda de governo nos últimos anos e a continuidade das propostas da década de 1990 podem ser responsáveis pela própria acomodação dos atores universitários em relação à conformação alcançada no cotidiano das instituições.

Por fim, na avaliação de Buchbinder (2005), a universidade argentina atualmente experimenta problemas e conflitos que não estão desarticulados do processo de crescente degradação institucional que o país vem vivendo desde o início deste século. Nesse contexto, ele ressalta que a massificação do ensino universitário encontra-se acompanhada de um processo de perda de autonomia da universidade. Além disso, a ausência de concursos docentes tem gerado distorção na composição do corpo docente, e favorecido a manutenção de privilégios a um grupo reduzido que atua de forma corporativa.

#### **4.2.4 Os docentes das Universidades Nacionais da Argentina no contexto atual**

As características socio-históricas da universidade argentina e suas estreitas relações com a política; seu papel na formação da elite, da classe média e posteriormente, da camada popular; a predominância do ensino profissionalizante; a massificação do acesso; as idas e vindas da gratuidade e outros elementos mais, têm estreita relação com a ação dos atores universitários em geral e com o papel da educação no âmbito da sociedade argentina.

A propósito, para Buchbinder (2005) “el papel de la educación, incluso la universitaria, conserva en el imaginario de los argentinos como instancia para el ascenso social y la fuerza de las nociones coletivas en torno a la responsabilidad indelegable del Estado en su promoción, aun en estos tiempos” (BUCHBINDER, 2005, p.231)

Essas considerações remetem à análise da docência no âmbito universitário argentino na atualidade. Para tal, recorreu-se a alguns autores e aos dados oficiais disponíveis com o intuito de mapear as características dos docentes das universidades nacionais da Argentina, suas formas de organização e condições de trabalho em geral.

Assim sendo, começando pela composição do corpo docente das universidades nacionais, conforme dados registrados no anuário estatístico de 2008, da Secretaria de Políticas Universitárias do Ministério da Educação da Argentina, à época desta pesquisa, havia 142.767 professores. Esses docentes são categorizados em professores: *Titular, Asociado y*

*Adjunto* e em Docentes Auxiliares: *Jefe de Trabajos Practicos* (JTP), *Ayudante de 1ª y 2ª*. Essas categorias são definidas pelo ingresso na instituição e a progressão nos cargos docentes são por tempo de serviço, independentemente da titulação, sendo predominante a organização dos professores em cátedras.

Observa-se nessa organização uma hierarquia piramidal, tendo um professor Titular como referente para a equipe composta pelos demais professores (*asociado e adjunto*) e os docentes auxiliares (*Jefe de Trabajos Practicos, Ayudante de 1ª y 2ª*) que são aqueles que compõem a base.

A tabela a seguir visualiza a composição dos docentes das universidades nacionais da Argentina em 2008:

TABELA 11: Composição das categorias dos docentes das universidades nacionais na Argentina

<b>Categorias</b>	<b>Números</b>	<b>%</b>
<b>Docentes</b>		
Titular	16.387	11,5%
Associado	5.686	3,9%
Adjunto	33.219	23,2%
Chefes de Trab. Práticos	39.037	27,3%
Ajudante de 1ª.	37.999	26,6%
Ajudante de 2ª.	10.439	7,3%
Total	142.767	100%

Fonte: SPU- Ministério da Educação da Argentina – Anuário estatístico 2008.

Essa tabela evidencia o número de professores Titulares, Associados e Adjuntos correspondendo apenas a 38 % do conjunto total de docentes, indicando predominância de docentes auxiliares com percentual de 62%.

Observa-se, porém, a reduzida formação em mestrado e doutorado entre os docentes argentinos. Comparando-se com os dados do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) de 2011 a 2020 do Brasil, verifica-se que essa formação na Argentina ainda é bastante tímida:

existem no Brasil 1,4 doutores titulados por cada mil habitantes na faixa etária entre 25 e 64 anos e na Argentina, apenas 0,2 doutores titulados. Constata-se, assim, uma distância nos índices de doutores entre os dois países.

Diferentemente do Brasil, os docentes argentinos não usufruem da titulação como requisito para progressão na carreira; é o tempo de trabalho, conhecido como *antiguidade*, o critério de maior peso. Por outro lado, a própria constituição de uma carreira acadêmica não conta com uma normalização comum a todos os docentes das universidades nacionais, no contexto atual. A lei de educação superior vigente (24.521/95) atribui às universidades a autonomia para estabelecer o regime de acesso, permanência e promoção, prevendo a admissão por meio de concurso público de livre concorrência.

Em 2012, a Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU), realizou um congresso e lançou um informe reivindicando a construção de um plano de carreira nacional para os docentes universitários.

Outro fator que permite identificar a composição do corpo docente das universidades diz respeito ao regime de tempo dedicado ao trabalho semanalmente. Os docentes com dedicação exclusiva trabalham 40 horas semanais; a dedicação semiexclusiva compreende 20 horas semanais; e a dedicação simples, 10 horas semanais. A dedicação exclusiva não impede o docente de ter outros vínculos laborais em outras instituições, no tempo excedente às 40 horas.

A tabela seguinte visualiza a evolução dos regimes de trabalho nas universidades nacionais da Argentina entre 1994 a 2008:

TABELA 12: Número de docentes e regime de dedicação nas universidades nacionais argentinas

	<b>Dedicação Exclusiva</b>		<b>Dedicação semiexclusiva</b>		<b>Dedicação simples</b>		<b>Outros</b>		<b>Total</b>
1994	11.719	12,1%	20.780	21,6%	64.077	66,3%	-	-	96.576
1996	12.349	12,6%	19.388	19,7%	66.455	67,7%	-	-	98.192
1998	13.995	13,6%	22.473	21,9%	65.849	64,1%	-	-	102.726
1999	14.551	13,9%	24.130	23,0%	63.547	60,6%	2.660	2,5%	104.887
2003	15.160	13,1%	24.177	20,1%	71.767	61,1%	4.838	4,1%	115.942
2004	15.383	13,4%	25.278	22,03%	74.071	64,5%			114.732
2005	15.450	12,9%	26.360	22,0%	77.529	64,9%	-	-	119.339
2006	17.059	13,2%	28.671	22,3%	82.584	64,3%			128.314
2007	17.928	13,2%	28.631	21,1%	88.567	65,5%			135.126
2008	18.641	13,0%	28.711	20,1%	94.415	66,8%			142.767

Fonte: Anuario de Estadísticas Universitarias (1996, 1997, 1998, 1999/2003 a 2008).

Catani e Azevedo (2005), ao correlacionar as transformações ocorridas na universidade argentina na década de 1990, aponta, como discrepância, o fato de que nas universidades nacionais a população estudantil aumentara, mas o número de docentes com dedicação exclusiva não apresentou crescimento significativo. Segundo eles: “para se construir uma universidade de qualidade, com um ambiente bem desenvolvido de ensino, pesquisa e extensão (são as finalidades ideais desde a Reforma de Córdoba), é imprescindível que parte substantiva do corpo de professores trabalhe em regime de dedicação exclusiva.” (CATANI e AZEVEDO, 2005, p.50)

Esse fato fica mais evidente ao cruzar os dados dedicação com a categoria docente. Verifica-se, então, que mesmo entre os professores das categorias mais elevadas (Titular, Associado e Adjunto), que dispõe de mais disponibilidade para o ensino e pesquisa na universidade, ou seja, apenas 39% da população total de professores, a maior concentração está na dedicação simples. Eis os dados na tabela abaixo:



TABELA 13: Classificação dos docentes das universidades nacionais e tempo de dedicação ao trabalho

	<b>Categoria/ Dedicação</b>	<b>Exclusiva</b>	<b>Semiexclusiva</b>	<b>Simple</b>	<b>Total</b>				
<b>Professores</b>	Titular	4.054	24,7%	4.243	25,8%	8.090	49,3%	16.387	100%
	Associado	1.982	34,8%	1.149	20,2%	2.555	44,9%	5.686	100%
	Adjunto	6.000	18,06	7.601	22,8	19.618	59,05	33.219	100%
<b>Docentes</b>	JTP	4.796	12,2%	10.449	26,7%	23.792	60,9%	39.037	100%
<b>Auxiliares</b>	Ajudante 1	1.809	4,7%	5.269	13,8%	30.921	81,3%	37.999	100%
	Ajudante 2	-	-	-	-	10.439	100%	10.439	100%
	Total geral	18.641	13,0%	28.711	21,1%	95.415	66,0%	142.767	100%

Fonte: Anuário Estadístico SPU/2008.

No grupo dos docentes auxiliares, perfazendo 61,7% da população total de professores, predomina dedicação simples, ocupando 74,4% dessa condição.

Mollis (2010), ao analisar os dados relativos ao ano de 2005, também percebeu essa heterogeneidade da condição de trabalho dos docentes das universidades nacionais na Argentina, pois

...se puede observar que del 41% de los profesores de las universidades nacionales, el 20,2% a su vez, tiene dedicación exclusiva (dedicación exclusiva a las tareas de enseñanza e investigación con 40 horas semanales), el 25,3% tiene dedicación semi-exclusiva (20 horas semanales) y el 54,5% tiene dedicación simple (menos de 10 horas semanales). A su vez entre los auxiliares docentes, sólo el 8% tiene dedicación exclusiva y el 20% semi exclusiva, en tanto que el 72 % restante tiene dedicación simple. (MOLLIS, 2010, P.522)

Comparando-se os dados relativos aos anos de 2005 e 2008, verifica-se que a população geral de docentes aumentou 20%, enquanto a dedicação exclusiva entre os professores Titulares, Associados e Adjuntos apresentou um pequeno recuo.

Acerca desse quadro heterogêneo, a análise de Mollis (2010) ajuda a entender a repercussão dessa situação sobre a organização do ensino nas universidades:

Desde el punto de vista de las estrategias de enseñanza estos indicadores sugieren que la mayor parte del tiempo de clase de nuestros jóvenes

universitarios, están en contacto con jóvenes profesionales, sin experiencia profesional ni pedagógica. Las causas de esta deficiente distribución de nombramientos y dedicaciones tiene un fundamento financiero: es más barato contratar muchos jóvenes ad honorem o con salarios bajos para atender una población estudiantil masiva, que contratar profesionales con expertisia, antigüedad y máxima dedicación. Aparece una tendencia en nuestro sistema universitario muy clara: en aquellas unidades académicas donde recae la responsabilidad docente en los profesores más que en los auxiliares, donde hay mayor dedicación horaria y mayor número de docentes con diplomas o certificados de pos grado, se eleva la calidad de la enseñanza de los cursos. Sin embargo la masividad de la matrícula privilegia el reclutamiento de docentes jóvenes sin experiencia. (MOLLIS, 2010, P.522)

Depreende-se desse trecho, que a expansão de atendimento nas universidades nacionais acentua um processo de desvalorização do trabalho docente universitário, reduzindo seu trabalho apenas ao ensino, que é traduzido em horas/aulas.

Por sua vez, a esse respeito, Buchbinder (2005) acrescenta que o principal problema é que a maior parte dos docentes atuantes nas universidades não são concursados o que restringe a participação política no âmbito universitário. Para esse autor, “la falta de renovación del cuerpo docente ha permitido que se perpetue en el poder una elite que actúa en forma corporativa y que defiende con dureza sus privilegios.” (BUCHBINDER, 2005, p. 233)

Diante desses dados e das análises apresentadas, afirma-se que as características do corpo docente das universidades nacionais da Argentina revelam a heterogeneidade da sua composição em relação às categorias ocupadas e os tipos de vínculos estabelecidos, partilhando entre si, o pouco tempo de dedicação semanal ao trabalho como docente nas universidades e a ausência de um plano de carreira docente comum.

#### **4.3 Sintetizando algumas comparações**

Ao longo deste capítulo, buscaram-se entender os aspectos sócio-históricos que norteiam a constituição e oferta da educação no Brasil e na Argentina, objetivando analisar a educação superior e relacioná-la com a população de docentes das universidades públicas dos respectivos países. Nesse percurso, algumas comparações significativas para visualizar a educação superior em ambos países, logo serão sistematizadas a seguir.

Com efeito, de imediato, percebe-se que os dois países partem de pontos distintos no estabelecimento da educação como um direito social e isso repercute no cenário atual da oferta educativa em ambos países. Desse modo, a instituição da educação básica obrigatória na Argentina com mais duração, quando comparada com a do Brasil e com a própria constituição do sistema nacional de educação argentino distingue-se das políticas educativas brasileiras na constituição da educação pública.

Percebe-se, também, uma distância histórica quanto à implementação da primeira universidade no Brasil e na Argentina. Na Argentina, desde o século XVII, e o Brasil, somente no início do século XX, passou a ter uma universidade. No entanto, em ambos os países, o primeiro vestígio de educação superior traz as marcas da religião católica, por meio das instituições jesuítas.

Quanto à evolução da educação superior no Brasil e na Argentina, também esse países se distinguem em termos do tipo de universidades oferecidas: públicas e privadas e de vagas oferecidas. A Argentina tende a compor um cenário predominantemente público e com maior cobertura e o Brasil, com forte presença do setor privado e com oferta de matrículas mais restritas.

Todavia, ao longo do século XX, em ambos os países ocorreram fatos históricos que afetaram a educação superior: o regime de governo ditatorial foi imposto em ambos, um fato marcante, mas com implicações distintas nos dois países. No Brasil foi sob esse governo que a universidade foi reformulada tornando sua organização mais moderna e recebendo impulso para o desenvolvimento da ciência e tecnologia. Na Argentina, o regime ditatorial exerceu uma repressão muito forte sobre a universidade, agindo com violência sobre docentes e alunos e provocando esvaziamento da universidade.

Especialmente, na segunda metade do século XX, pode-se falar de uma tendência, em ambos os países, à expansão da educação superior resultando nas últimas décadas, em algumas iniciativas tais como: reformulação da legislação vigente, maior abertura para a iniciativa privada e diversificação dos tipos de instituições que oferecem esse nível de ensino.

Todo esse cenário se encontra povoado por microações específicas das iniciativas de cada país, que resguardam suas especificidades e, muitas vezes, são pouco alcançadas em uma

comparação mais estrutural. Percebe-se, ainda, a manutenção de características históricas da educação superior em ambos os países. No caso brasileiro, verifica-se, nas últimas décadas, um esforço significativo em termos de expansão do atendimento.

No que se refere à composição do quadro dos docentes que atuam nas universidades públicas nacionais e federais atualmente, verifica-se distinções significativas entre eles, a começar pela forma como estão organizados institucionalmente. Mas observa-se tanto no Brasil quanto na Argentina certa semelhança quanto à maneira que os professores são classificados. No entanto, há diferenças na forma como eles estão organizados, predominantemente em cátedras na Argentina e sem referência comum em termos de carreira docente. Já no Brasil, os docentes se organizam em torno de departamentos e contam com carreira regulada nacionalmente.

Outro dado relativo a carreira docente, há dois contrastes marcantes: predomínio de professores na classe de assistentes e auxiliares na Argentina e menor número destes no Brasil; o regime de dedicação dos docentes brasileiros tende à dedicação exclusiva e na Argentina, sobretudo, dedicação simples.

Com referência à formação dos docentes das universidades federais no Brasil, predominantemente em mestrado e doutorado, o que não ocorre na Argentina. Mas, no Brasil, essa formação em nível de pós-graduação está articulada à progressão na carreira, enquanto na Argentina, valoriza mais o tempo de trabalho docente em detrimento da titulação.

Concluindo, mediante essas comparações pode-se perceber que o arcabouço histórico da educação superior nesses países, mais do que semelhanças ou diferenças, reflete permanências e mudanças no entendimento do que constitui a educação, a universidade e a docência. Nesse sentido, pode-se dizer: a formação desses cenários é complexa e não está dissociada das configurações políticas, sociais, econômicas e culturais de cada momento e lugar.

## **CAPÍTULO 05: DOCÊNCIA E SUAS CONFIGURAÇÕES NAS UNIVERSIDADES PESQUISADAS NO BRASIL E NA ARGENTINA**

Neste capítulo serão apresentadas as possíveis configurações da docência no ensino superior no Brasil e na Argentina, nas respectivas universidades, objeto deste estudo. Para isso, parte-se do perfil dos docentes comparando as configurações sociodemográficas e econômicas predominantes entre os professores da odontologia, engenharia e educação nas respectivas universidades, para então, analisar as características da formação, trajetória acadêmica e condições de trabalho, conforme os dados emitidos pelos professores.<sup>48</sup>

Quanto à apresentação dos dados será mais descritiva. Em seguida, serão analisados, considerando-se as universidades, as referências socio-históricas da educação superior em cada país em associação com abordagem teórica sobre as dimensões da docência.

### **5.1 Aspectos sociodemográficos e socioeconômicos no perfil dos docentes**

Com o intuito de conhecer o perfil sociodemográfico e socioeconômico dos docentes estudados nas duas universidades, elegeu-se um conjunto de características que nos permitisse mapear e comparar essas condições. Para tanto, foram consideradas: faixa etária, sexo, estado civil, nacionalidade, paternidade ou maternidade, número de filhos por sujeito, pertencimento de classe e comparação com as condições econômicas de origem. Nesse processo, constatou-se, em relação à faixa etária, uma variação significativa entre eles e uma diferença no fluxo da distribuição de idades por universidade nos grupos estudados, conforme se vê nos gráficos adiante. Há uma diferença entre a faixa de idade dos docentes demonstrando uma tendência diferenciada em cada universidade. Entre os professores da Universidade BR, há maior concentração de docentes na faixa de idade a partir dos 45 anos, e no grupo de docentes da Universidade AR há uma distribuição mais equitativa entre mais jovens e mais velhos.

O comportamento dessas faixas de idades predominantes levou a analisar, com mais cuidado, a distribuição delas entre a população de docentes pesquisados. Assim, foi possível

---

<sup>48</sup> No apêndice C encontram-se as tabelas referentes aos dados expressados por meio de gráfico.

verificar que na Universidade AR, a distribuição era mais contínua e na Universidade BR, havia descontinuidade, inclusive com ausência de sujeitos em determinada faixa de idade. Por exemplo, na odontologia, não havia sujeitos de 30 a 34 anos, e na engenharia, 40 a 44 anos de idade.

Essa situação sinalizava que o fluxo de ingresso dos docentes nas universidades estudadas tendia a ser diferente em cada uma, podendo ser a explicação para tal comportamento. Na Universidade AR, havia docentes ali, alunos de graduação; na Universidade BR exigia-se, no mínimo, a graduação completa. Além disso, observou-se maior flexibilidade nas formas de ingresso na Universidade AR devido à possibilidade de contratos temporários e voluntariado ser uma situação comum tal como será apresentado mais adiante. Desse modo, a entrada na docência dos professores brasileiros ocorria mais tarde em relação aos argentinos. O gráfico a seguir visualiza esse quadro:

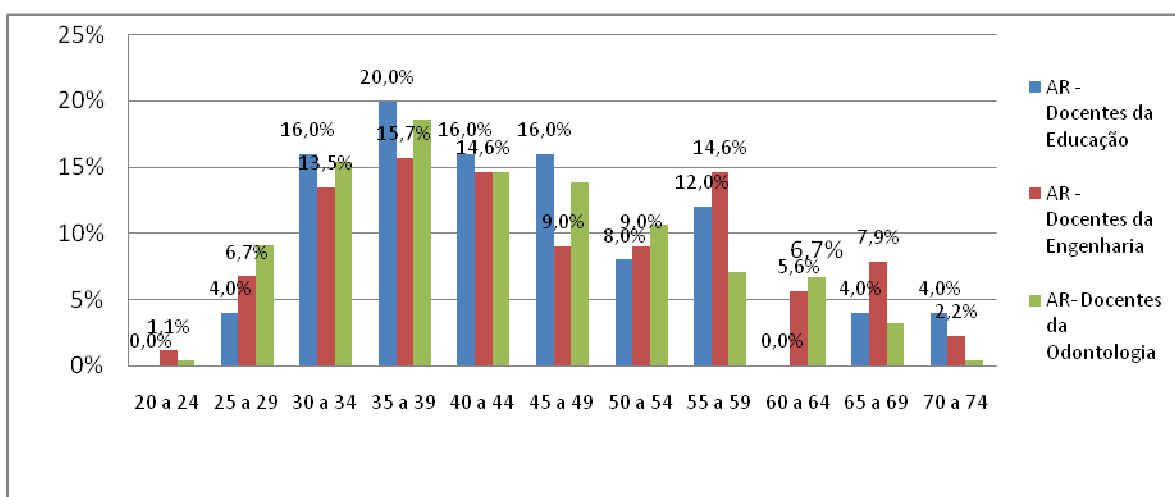


GRÁFICO 1: Faixa etária dos docentes da Universidade AR

Fonte: Dados de pesquisa

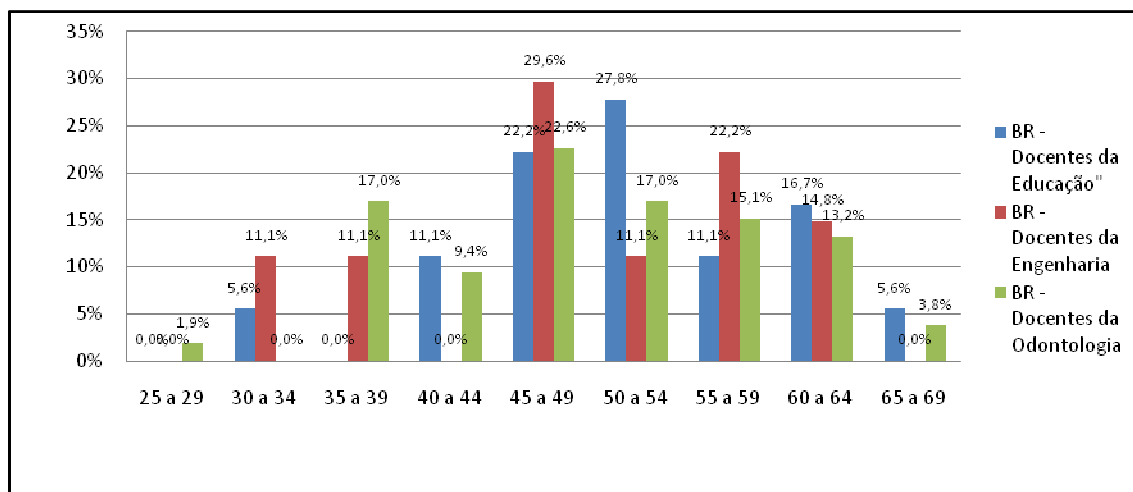


GRÁFICO 2: Faixa etária dos docentes da Universidade BR

Fonte: Dados de pesquisa

A distribuição dos docentes por sexo mostra que, em ambas as universidades há predominância do sexo masculino (89%) no curso de engenharia.

No curso de odontologia, constatou-se um contraste entre os docentes estudados: a maioria do sexo masculino na Universidade BR, 55% dos docentes, e na Universidade AR, 51% eram do sexo feminino.

Na Educação, verificou-se predominância do sexo feminino 76%, dos docentes da Universidade AR; e, na Universidade BR, predominou o sexo masculino, 56%<sup>49</sup>. Esses dados encontram-se no gráfico abaixo:

<sup>49</sup> Os dados dos docentes da área da educação, no caso da universidade BR, não refletem o comportamento do universo dos docentes que compõem a Faculdade de Educação na qual predominam docentes do sexo feminino. Tal fato é justificado porque havia poucos docentes do sexo feminino em relação ao masculino dentro da amostra coletada. Considerando os dados cadastrais da instituição da qual esses docentes fazem parte, dentro do universo de docentes dessa faculdade no mês de setembro de 2012, apenas 33% eram do sexo masculino.

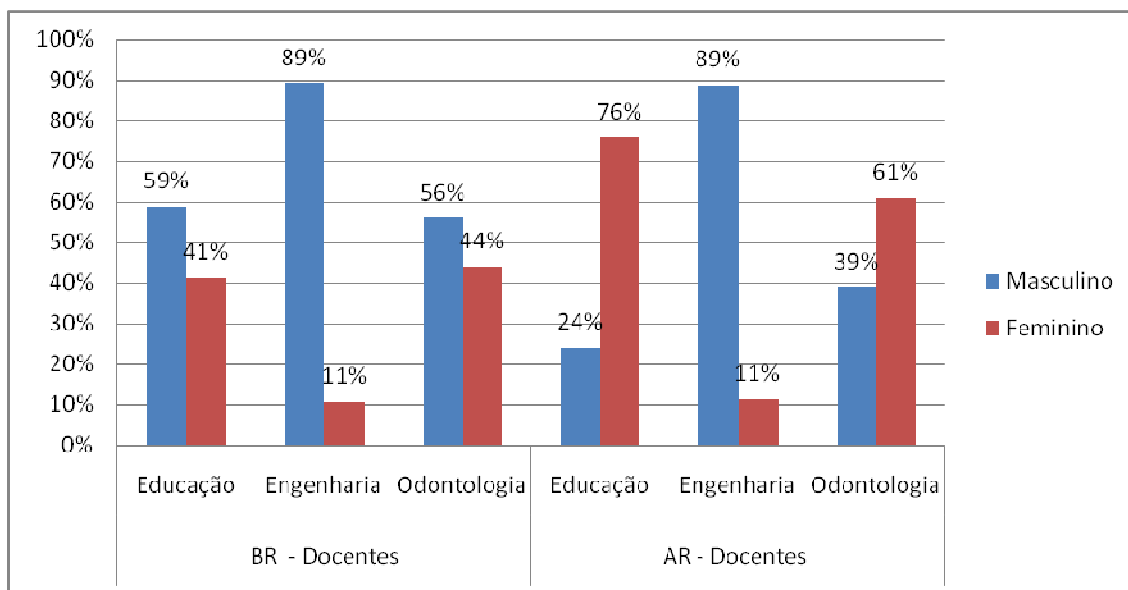


GRÁFICO 3: Sexo dos docentes das Universidades BR e AR

Fonte: Dados de pesquisa

Em relação ao estado civil, dos docentes, predominou a situação de casados ou em união estável nas duas universidades, com representação de mais de 50% dos docentes, exceto no curso de engenharia da Universidade AR, a distribuição de casados foi de 47%, tendo uma proximidade maior com o grupo de solteiros, 44%.

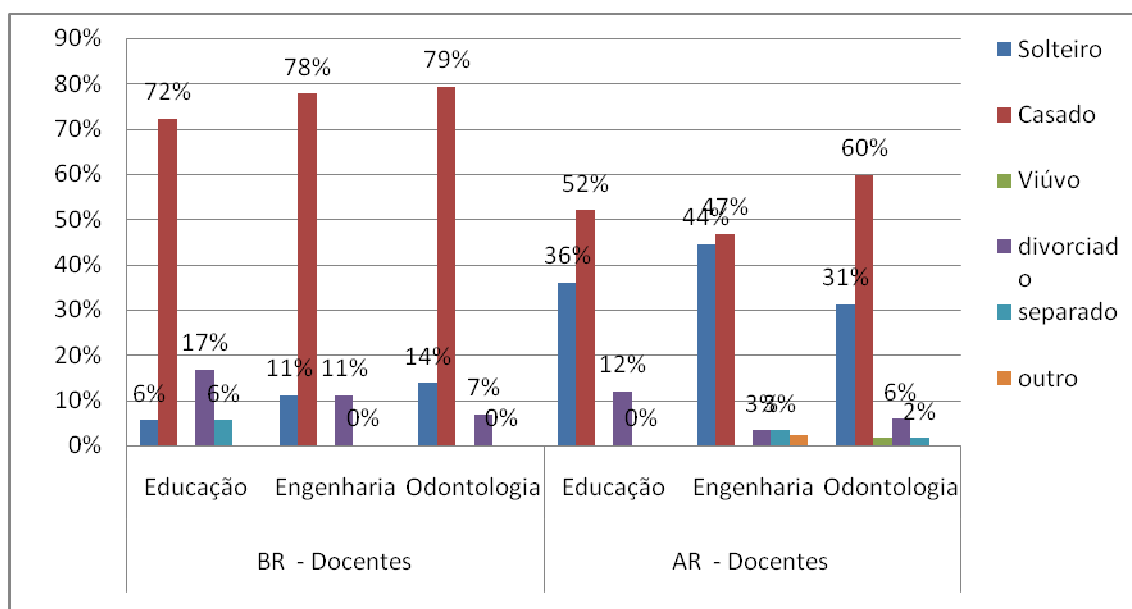
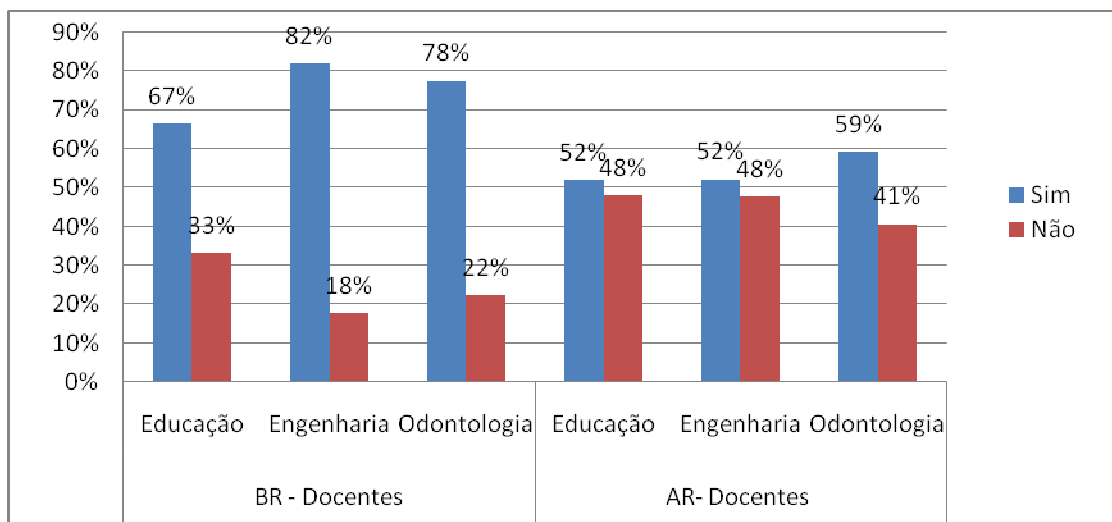


GRÁFICO 4: Estado civil dos docentes da Universidade BR e da Universidade AR

Fonte: Dados de pesquisa

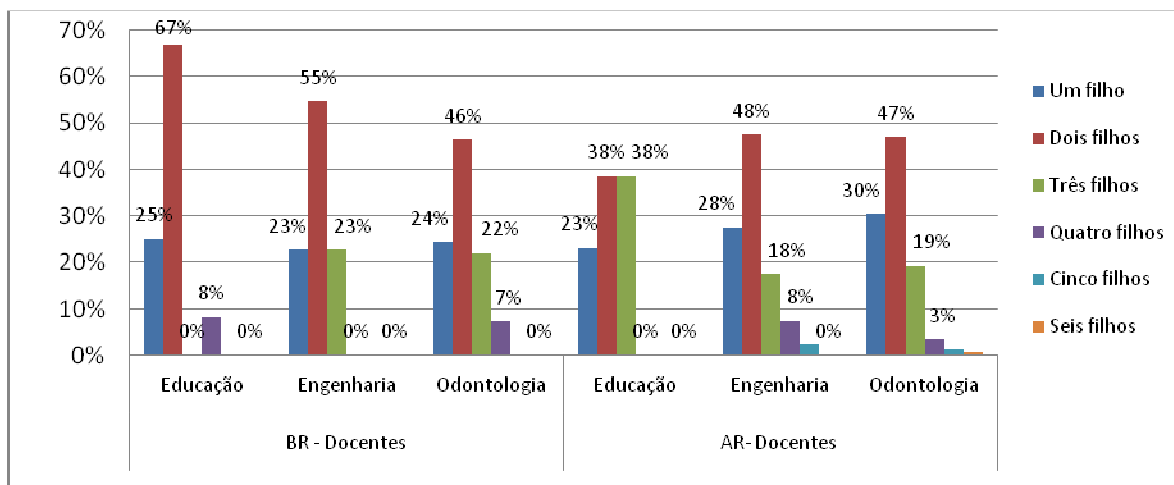


Além de casados, também verificou-se predominância de maternidade ou paternidade entre os docentes das duas universidades. Mais de 50% dos docentes declararam ter filhos, mais de 60% tem no máximo dois filhos, conforme visualizam os gráficos a seguir.



**GRÁFICO 5: Declaração de maternidade e paternidade dos docentes da Universidade BR e da Universidade AR**

Fonte: Dados de pesquisa



**GRÁFICO 6: Número de filhos dos docentes da Universidade BR e da Universidade AR**

Fonte: Dados de pesquisa

De acordo com a autopercepção dos docentes sobre as condições socioeconômicas, predominou o pertencimento à classe média nas duas universidades, mas com significativa variância nos demais pertencimentos.

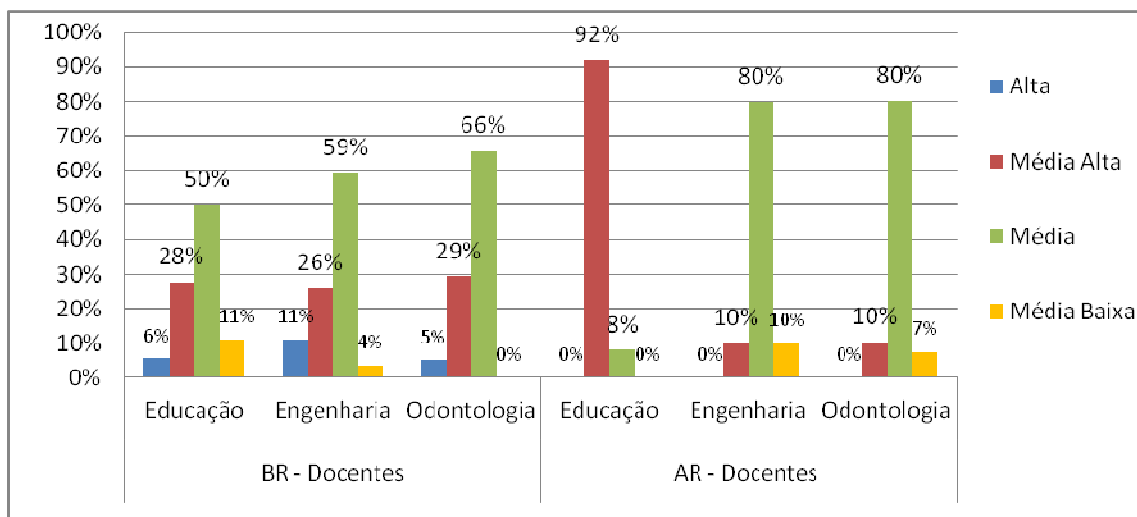


GRÁFICO 7: A percepção dos docentes sobre suas condições socioeconômicas

Fonte: Dados de pesquisa

Na Universidade BR, os docentes da Odontologia e na Universidade AR, os docentes da área da Educação houve predominância de melhores condições socioeconômicas variando de classe média à classe alta.

Nos demais cursos estudados, há variações em cada universidade. Entre os docentes da Engenharia e Educação, na Universidade BR, foram constatados maiores percentuais de identificação com a classe média alta e alta; na Universidade AR, os docentes da Odontologia e da Engenharia se identificaram como classe média e média baixa.

Em suma, os docentes da Universidade BR tendem a se verem com melhores condições socioeconômicas que os docentes da Universidade AR, particularmente das áreas de Engenharia e Odontologia. Essa situação também verificou-se com em referência à percepção de melhoria de condições econômicas comparando-se com as condições socioeconômicas de origem. Assim, em relação às condições socioeconômicas de seus pais, os docentes da Universidade BR identificam-se em estado de melhores condições: 60% das declarações, conforme registrado no gráfico abaixo:

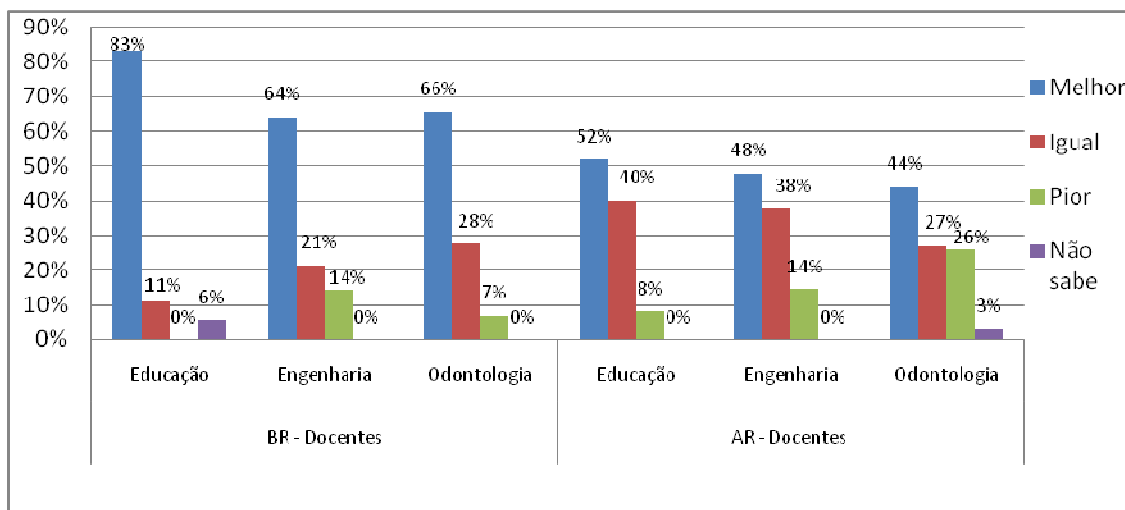


GRÁFICO 8: Comparação das condições socioeconômicas com a de seus pais

Fonte: Dados de pesquisa

Os docentes da Universidade AR tendem a se ver em condições iguais ou piores às de seus pais. Apenas na Educação é que 52% declaram-se em melhores condições. Na Odontologia, o índice é de 44% e na Engenharia, 48%. Observa-se na Odontologia que o maior número de declarantes se considera em piores condições socioeconômicas que a de seus pais.

Em síntese, a análise do perfil sociodemográfico e socioeconômico dos docentes evidenciou diferenças e semelhanças nas duas universidades estudadas, mas não há uma configuração típica em nenhum caso, seja agrupando por universidade ou por curso.

E em ambas universidades apresentaram semelhanças relativas a estado civil e paternidade, distribuição de sexos, distribuição de sexos por área e docentes que possuem filhos.

Os contrastes aparecem na faixa etária, sendo os docentes da Universidade BR os que apresentaram percentual maior na faixa etária acima de 45 anos, contrastando com os da Universidade AR.

Além disso, predominou, entre os docentes da Universidade BR, a percepção de melhores condições socioeconômicas, também compartilhada pelos docentes da área da Educação na Argentina.

## 5.2 Percursos formativos e o tempo de docência dos professores da Universidade BR e da Universidade AR

Para o estudo do percurso profissional dos docentes pesquisados, partiu-se de dados relativos à trajetória de formação e inserção profissional na docência. Nesse sentido, considerou-se importante saber: a formação acadêmica de cada professor; formação específica para o exercício docente, caso possuísse; e o tempo de inserção na docência do ensino superior.

Referente à formação acadêmica dos professores das duas universidades pesquisadas que indicaram sua formação, verificou-se uma discrepância entre os níveis de formação dos docentes da Universidade BR e da Universidade AR. Os professores da Universidade BR possuíam níveis de formação mais elevados que os professores argentinos, ou seja, quase 100% da população com doutorado. Eis os dados na tabela seguinte:

TABELA 14: Formação dos docentes no Brasil e na Argentina

Graduação	AR - Docentes Educação		BR - Docentes Educação		AR - Docentes Engenharia		BR - Docentes Engenharia		AR - Docentes Odontologia		BR - Docentes Odontologia	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Uma	11	44%	14	82%	81	91%	27	100%	226	91%	57	100%
Duas ou mais	14	56%	3	18%	2	2%	0	0%	18	7%	0	0%
Nenhuma	0	0%	0	0%	6	7%	0	0%	5	2%	0	0%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>89</b>	<b>100%</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>	<b>249</b>	<b>100%</b>	<b>57</b>	<b>100%</b>
<b>Especialização</b>	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Uma	14	67%	3	38%	11	14%	3	100%	107	64%	28	64%
Duas ou mais	0	0%	5	63%	10	12%	0	0%	26	16%	15	34%
Nenhuma	7	33%	0	0%	56	73%	0	0%	34	20%	1	2%
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>77</b>	<b>99%</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>	<b>167</b>	<b>100%</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>
<b>Mestrado</b>	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Um	12	57%	17	100%	12	16%	27	100%	13	17%	50	98%
Dois ou mais	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%
Nenhuma	9	43%	0	0%	61	84%	0	0%	63	83%	0	0%
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>73</b>	<b>100%</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>	<b>76</b>	<b>100%</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>
<b>Doutorado</b>	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Um	10	56%	17	100%	12	17%	27	100%	42	44%	47	98%
Dois ou mais	0	0%	0	0%	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Nenhum	8	44%	0	0%	59	82%	0	0%	53	56%	1	2%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>72</b>	<b>100%</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>	<b>95</b>	<b>100%</b>	<b>48</b>	<b>1</b>
<b>Pós-doutorado</b>	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Um	1	8%	5	63%	4	6%	7	100%	3	5%	4	36%
Dois ou mais	0	0%	2	25%	0	0%	0	0%	1	2%	0	0%
Nenhum	12	92%	1	13%	68	94%	0	0%	61	94%	7	64%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>72</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>65</b>	<b>101%</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

Na Universidade AR, nos cursos de Engenharia e Odontologia havia professores que ainda não haviam concluído a graduação. Trata-se de alunos que assumem o cargo de Auxiliar como Ajudante de segunda. Para além dessas características, na Universidade BR constatou-se maior número de pós graduação *lato sensu* que em Mestrado e Doutorado.

A desigualdade existente na formação entre docentes da Universidade BR e da Universidade AR pode ser explicada pela distinção histórica da política de desenvolvimento da pós graduação nos dois países. No Brasil, a pós-graduação teve impulso com a Reforma da década de 1960, contando com estabelecimento de agências reguladoras e com a implantação de programas de pós-graduação nas universidades públicas que levou adiante o seu processo de ampliação e consolidação, fomentando a formação dos docentes. Na Argentina não ocorreu um desenvolvimento da pós-graduação nesses moldes. Essa diferença entre os dois países quanto à composição de cursos de pós graduação se evidencia mediante os seguintes dados: no Brasil em 2007 havia 2.062 mestrados e 1.177 de doutorados credenciados e na Argentina, apenas 196 cursos de mestrado e 105 de doutorado. (GAZZOLA, 2011, P.19)

Por outro lado, a oferta dos cursos de pós-graduação – mestrado e doutorado – no Brasil é gratuito nas universidades públicas, contando, ainda, com políticas de incentivo à formação, com concessão de bolsas, além da exigência, para ingresso e progressão na carreira do magistério superior, da pós graduação. Tudo isso, acredita-se, pode explicar essas diferenças nos dois países.

Vale reforçar que na Argentina, os cursos de mestrado e doutorado são pagos e a formação não tem impacto direto na progressão na carreira como no Brasil.

Mas, além da formação acadêmica regular, outro dado importante refere-se à realização pelos professores de algum curso específico para exercer a docência. Prevaleceu, nos dois países, a formação específica entre os docentes da área de Educação, que são licenciados em ensino ou possuem magistério, em termos percentuais, 70%. Essa tendência é esperada porque a formação na área da Educação tem o ensino como uma das opções, embora os docentes possam ser de outras áreas ou provenientes do bacharelado.

Contudo, 53% dos docentes da Universidade AR da Odontologia declararam possuir formação específica para a docência, como mostra o gráfico a seguir:

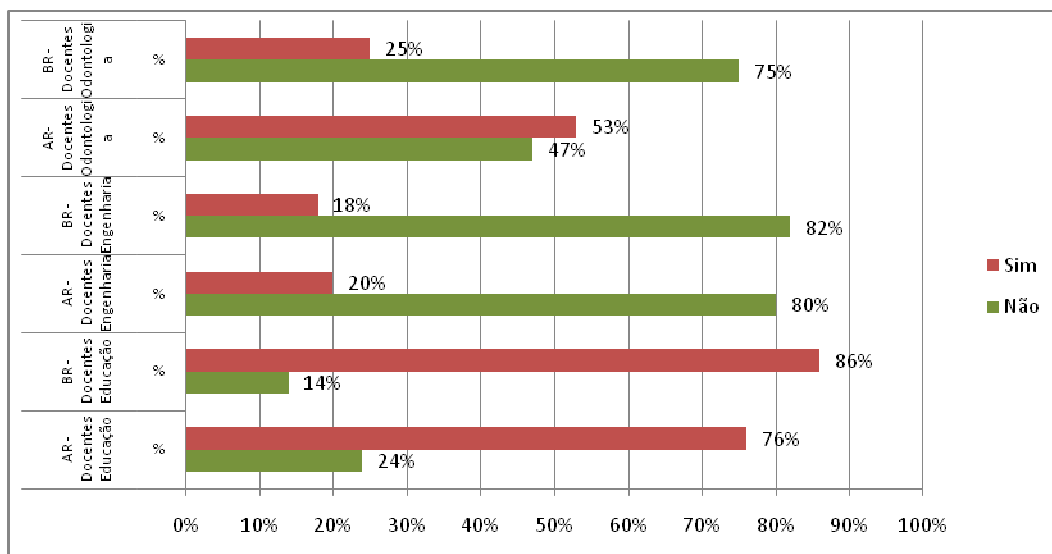


GRÁFICO 9: Formação específica para a docência

Fonte: Dados de pesquisa

Comparando os tipos de formação indicados pelos docentes, pode-se entender esse dado da Odontologia da Universidade AR. Na verdade, os professores referiam-se a uma formação denominada *Carrera Docente*. Trata-se de uma iniciativa institucional de formação de professores, que é incorporada pela Faculdade de Odontologia da Universidade AR, como uma exigência para os concursos de progressão na carreira. Assim, os docentes realizavam esse curso que era equivalente a uma especialização e com duração de três anos. Ele é ofertado pela equipe pedagógica da faculdade, oferecendo uma titulação com valor legitimado pela Universidade AR e reforçado pela faculdade de Odontologia. Esta atribui peso à apresentação do certificado nos concursos para professores.

Além dessa especificidade, os docentes argentinos apontaram, como formação, cursos de aperfeiçoamentos diversos, oferecidos pela instituição e ainda, formação em licenciatura e magistério<sup>50</sup>.

<sup>50</sup> No caso da universidade estudada, há um espaço de formação docente institucionalizado no âmbito da Pró-Reitoria de graduação, responsável por oferecer cursos, assessorias e apoio didático pedagógicos para os docentes de todos os cursos da universidade. Entre os professores da Odontologia estudados, há grande adesão aos cursos e iniciativas de formação tanto da universidade quanto as desenvolvidas pelo próprio colegiado do curso de Odontologia.

Quanto aos professores brasileiros da Odontologia da Universidade BR possuíam possuir formação por meio de Mestrado e Especialização voltada para o ensino, realizaram cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela instituição, disciplinas isoladas da Faculdade de Educação e alguns possuíam formação em magistério do Ensino Médio.

No caso dos docentes de Engenharia da Universidade AR, houve predominância de cursos de aperfeiçoamento da instituição, de especialização e formação em licenciatura. Entre os docentes da Universidade BR, prevaleceram os cursos de aperfeiçoamento e disciplinas isoladas.

Com referência à formação para docência, verificou-se em ambas as universidades, tendência à formação na Odontologia. Mas o processo de institucionalização na Universidade AR teve forte repercussão sobre a formação dos docentes. Já a Educação tem uma especificidade: geralmente os docentes são oriundos da própria área e a docência constitui uma das opções da formação profissional inicial.

Voltando à Odontologia, seu perfil diferenciado demonstra certa sensibilidade para os saberes pedagógicos na constituição da docência que vão além das iniciativas individuais. Essa situação leva a inferir a possibilidade de se tratar da cultura dessa área.

Possivelmente, alguns aspectos da formação dos professores também incidem sobre o início da inserção dele na docência, no âmbito das instituições estudadas. Essa inferência se deve à constatação de diferença entre as duas universidades estudadas, quanto ao tempo na docência. O gráfico a seguir visualiza esses dados.

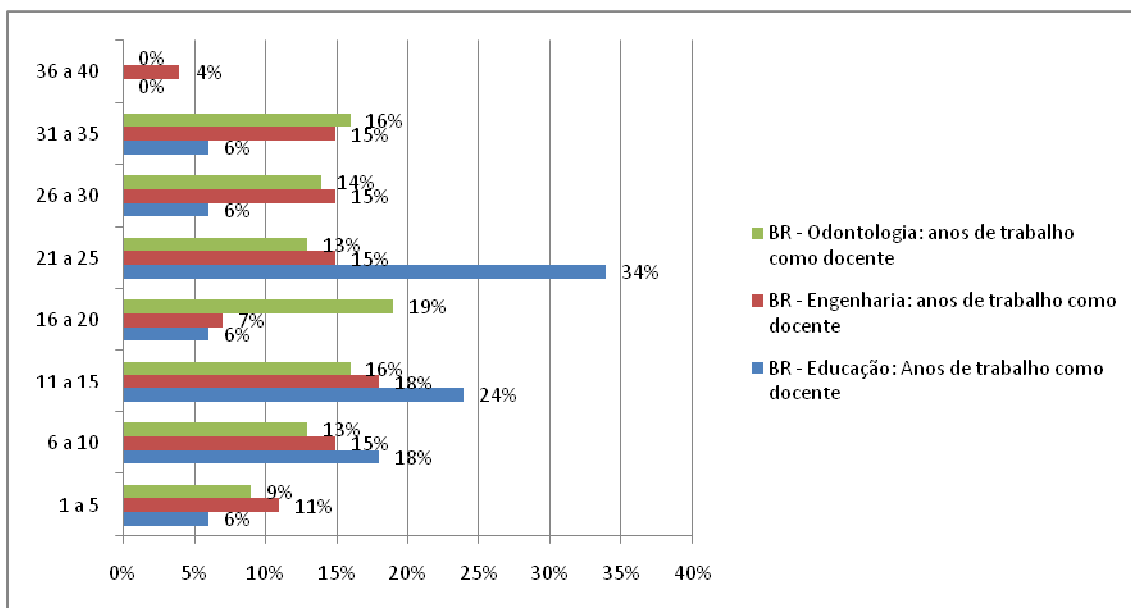


GRÁFICO 10: Tempo de docência dos professores da Universidade BR na educação superior

Fonte: Dados de pesquisa

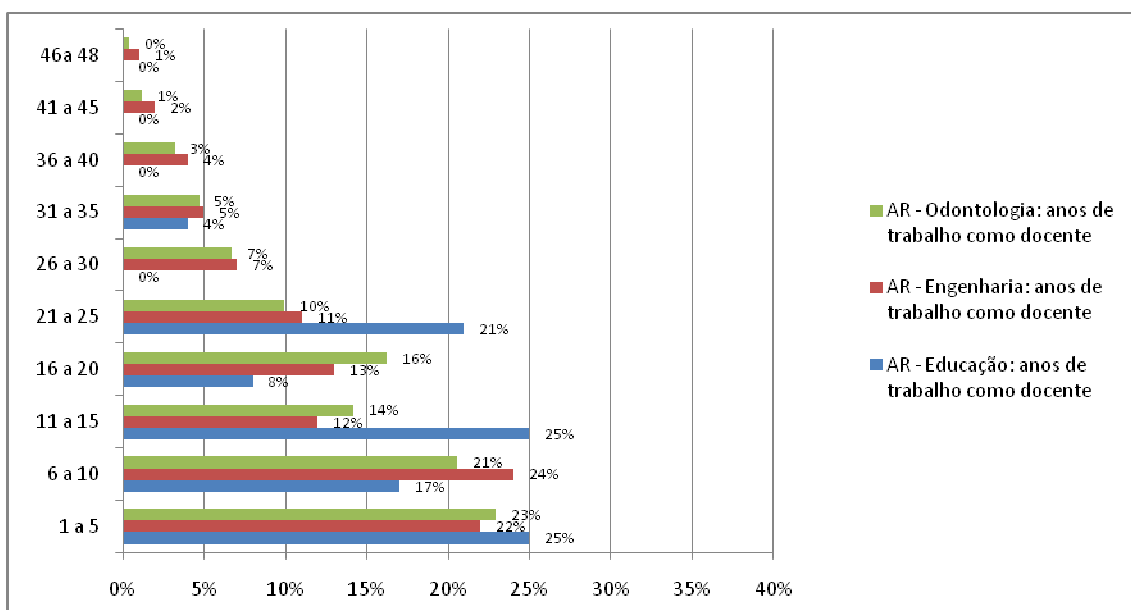


GRÁFICO 11: Tempo de docência dos professores da Universidade AR na educação superior

Fonte: Dados de pesquisa

Como mostram os gráficos, os docentes da Universidade BR, nos três cursos estudados, tendem a ter mais de 15 anos de experiência como docentes na educação superior. No entanto, observando o tempo de docência na instituição atual, os grupos de docente nos três



curso, verificou-se que a maior parte tinha menos de 15 anos de inserção no ensino, correspondendo a 69% na Educação e Odontologia e 55% na Engenharia.

Entre os docentes da Universidade AR, não se verifica essa diferença entre tempo de docência na educação superior e tempo de docência na instituição, sendo que nas duas variáveis a maior parte dos docentes tinha até 15 anos como docentes, ou seja, o tempo de docência deles corresponde ao tempo de docência na instituição em que atuavam.

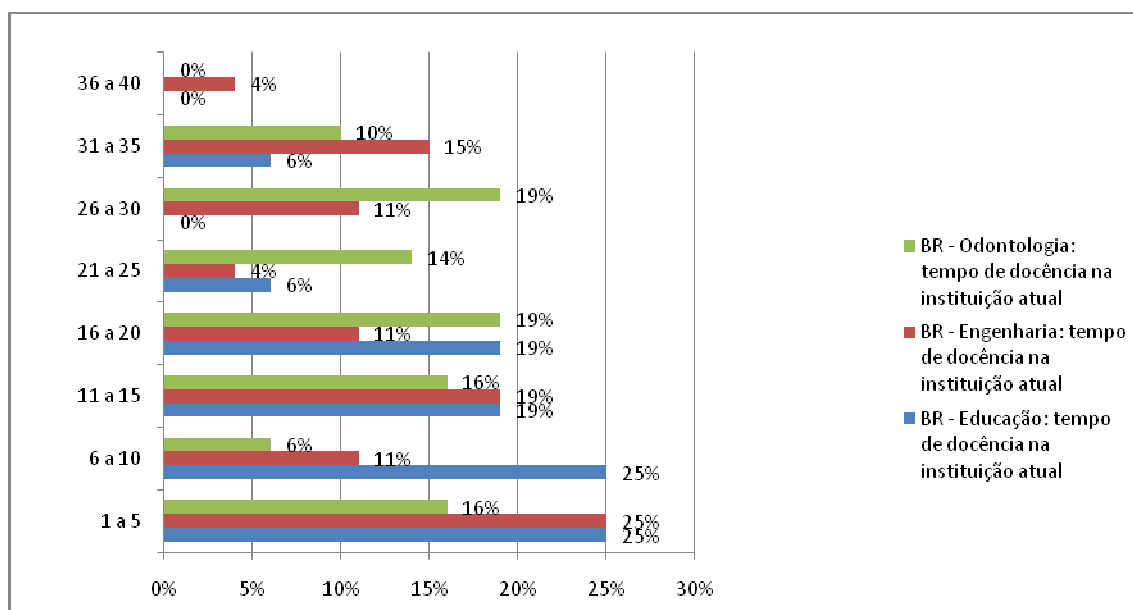


GRÁFICO 12: Tempo de docência na instituição atual – Universidade BR

Fonte: Dados de pesquisa

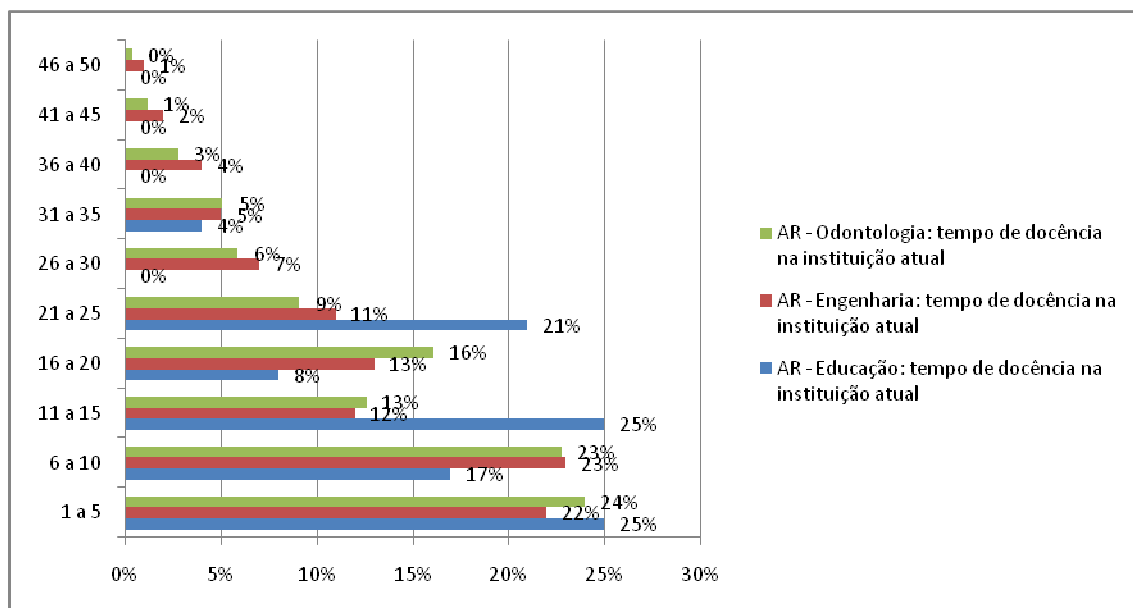


GRÁFICO 13: Tempo de docência na instituição atual – Universidade AR

Fonte: Dados de pesquisa

A comparação do tempo de docência nas universidades aliada à faixa etária dos docentes e às características da formação, conforme tratado anteriormente, evidencia que o ingresso como docente na Universidade AR e na Universidade BR foi diferente e repercutiu na configuração da docência. Os docentes da Universidade BR tendem a ingressar na universidade mais tardiamente, com mais acúmulo de experiência docente em outras instituições e com mais titulação em relação aos da Universidade AR. Por outro lado, os docentes da Universidade AR tendem a acumular a experiência docente na própria instituição.

Portanto, a configuração dos docentes entre as universidades é distinta em relação ao ingresso e à trajetória de formação na docência.

### 5.3 As situações funcionais e as condições de trabalho dos docentes das Universidades BR e AR

A análise dos dados referentes à situação funcional evidenciam uma discrepância grande entre os docentes da Universidade AR e os da Universidade BR. Quanto à dedicação exclusiva ou contrato de trabalho de 40 horas semanais na universidade, na Universidade BR os índices chegam a 100% como é o caso dos docentes da Engenharia e da Educação. Por

outro lado, na Universidade AR, o índice máximo de professores em dedicação exclusiva foi de 20% todos da área da Educação. Os demais docentes ainda se dividem em dedicação simples (10 horas) e semissimples (20 horas). Contudo, a maioria faz parte do grupo com dedicação simples, como está exposto no gráfico a seguir:

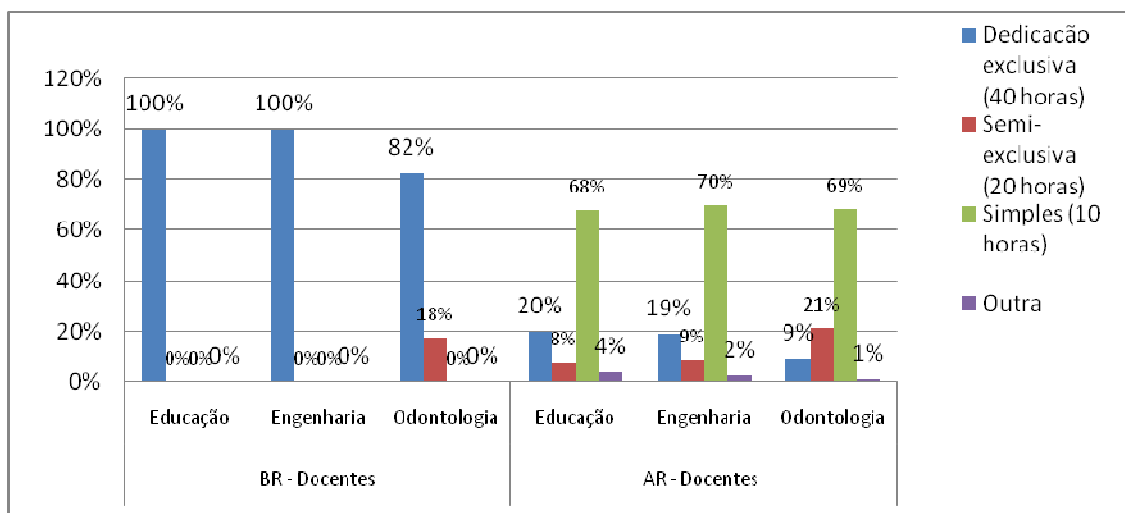


GRÁFICO 14: Tipo de dedicação ao trabalho semanalmente nas Universidades BR e AR

Fonte: Dados de pesquisa

Concomitante ao tempo de dedicação ao trabalho, outra distinção entre o grupo de docentes estudados nas duas universidades é a condição de designação para o cargo nas diferentes áreas. Novamente, na Universidade AR há menor número de docentes efetivados e ainda, de categorias que distinguem os docentes em função da designação e remuneração. Fazem parte desse grupo, os *professores interinos* que são designados para o cargo temporariamente e aguardam concurso e os *professores regulares* que são professores concursados.

Nessas condições, os professores ainda podem se diferenciar em função de recebimento ou não de remuneração, pois há professores que não recebem salário por seu trabalho. São comumente chamados de *ad honorem*<sup>51</sup> e/ou *adscriptum*<sup>52</sup>. A configuração dessas condições nas distintas áreas encontra-se no gráfico abaixo:

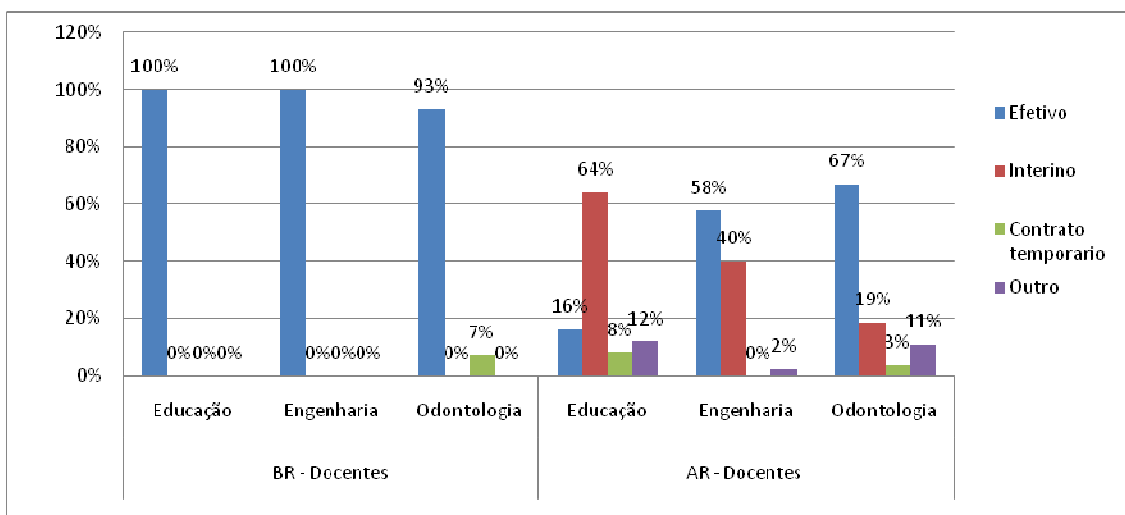


GRÁFICO 15: Situação funcional dos docentes no Brasil e na Argentina

Fonte: Dados de pesquisa

Esse gráfico mostra uma homogeneização em termos de situação dos docentes da Universidade BR com quase 100% de docentes efetivos nos três cursos. Entre os docentes da Universidade AR, prevalece heterogeneidade de situações: efetivos, interinos, contratados temporariamente e outros. Na alternativa outros, encontram-se os docentes *ad honorem*. É significativa a população de interinos nas três áreas. Na Educação, eles prevalecem sobre os efetivos.

Outro aspecto difere fortemente as duas universidades diz respeito à proporção de docentes que ocupam o cargo de professores compondo o topo da hierarquia nos cargos docentes, como Adjunto, Associado e Titular. Ao contrário, na Universidade AR, poucos docentes são Adjuntos, Associados ou Titulares. A representação máxima desses cargos encontrada foi na Engenharia: 33% de docentes. Os docentes com cargos de auxiliares (Jefe de trabajo

<sup>51</sup> O sentido etimológico do termo *ad honorem* encontra-se relacionado com o sentido em latim “Para as honras, como título de glória. Foi nomeado *ad honores*, isto é, para um cargo ou função meramente honorífico.” Assim, esse termo traduz bem o sentido do professor *ad honorem* na Argentina, aquele que trabalha pelo título em si pois não recebe remuneração em troca.

<sup>52</sup> Traduz-se em português como adscrito que pode ter os seguintes sentidos: “Acrescentado, aditado, aumentado, registrado. sm 1 Colono sujeito ao regime da adscrição. 2 Servo de criação.” No caso do docente adscriptum é aquele que é agregado junto a equipe. (BUARQUE, )

prático, Auxiliar de primeira e Auxiliar de segunda) correspondem até a 80% dos professores como na Odontologia e Educação.

Na Universidade BR deu-se o inverso, somente na área de Odontologia é que há docentes que ocupam cargos de auxiliares, compondo um grupo residual equivalente a 8% do total, conforme se vê neste grupo:

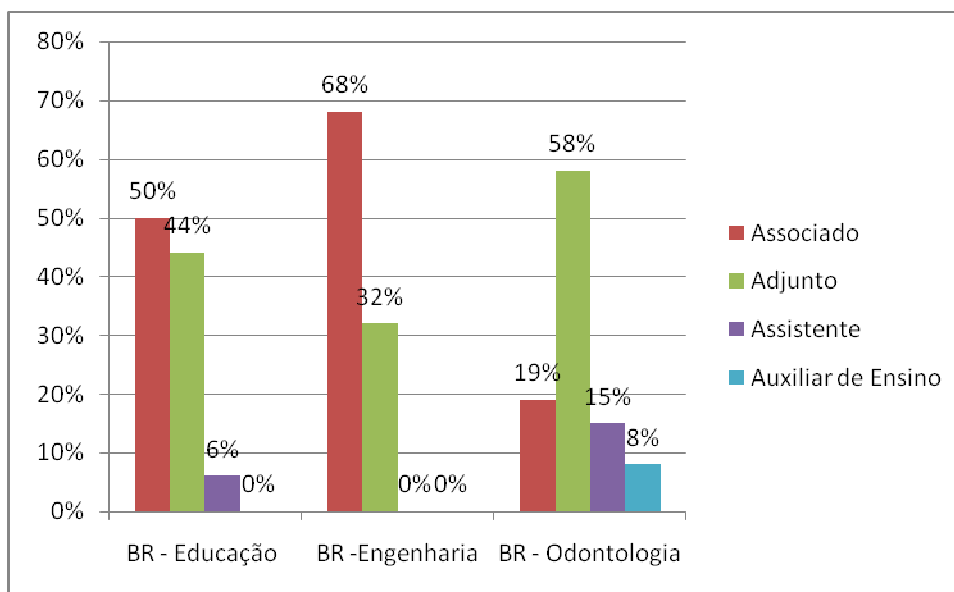


GRÁFICO 16: Cargos ocupados pelos docentes na Universidade BR

Fonte: Dados de pesquisa

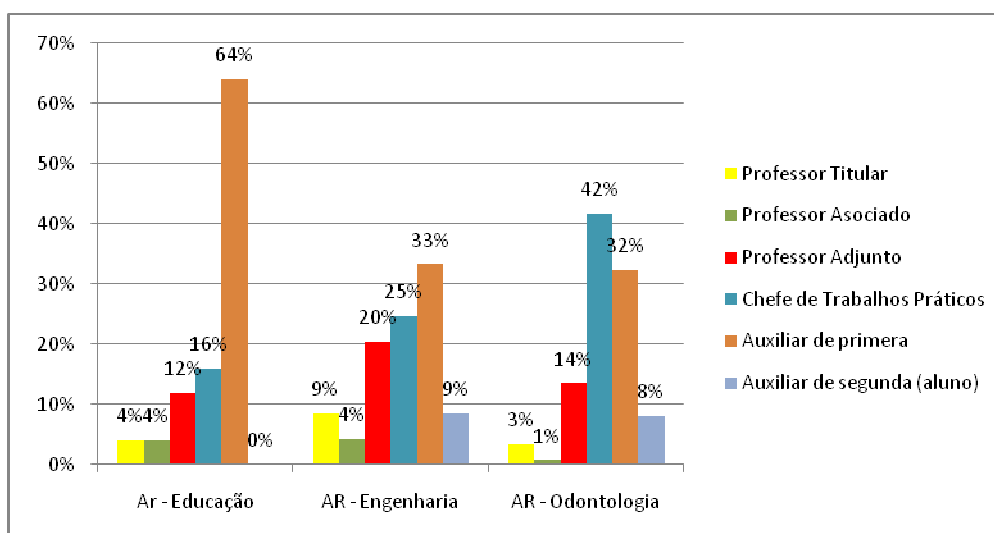


GRÁFICO 17: Cargos ocupados pelos docentes na Universidade AR

Fonte: Dados de pesquisa

Nesse contexto, outro aspecto que perpassa a situação dos docentes na Universidade AR, e que se articula com essa condição funcional é o exercício de outras ocupações concomitante à docência na universidade. Comparados com os docentes da Universidade BR, constata-se que, os professores da Universidade AR, mais de 80% dos docentes combinam a docência com outra ocupação, conforme visualizam os gráficos abaixo:

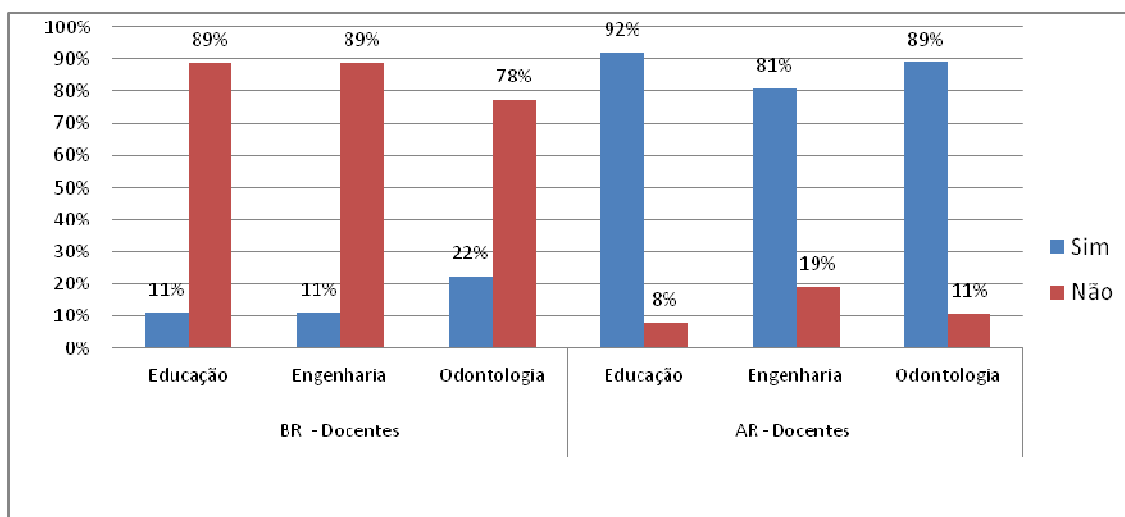


Gráfico 18: Outra ocupação concomitante com a docência entre docentes da Universidade BR e da Universidade AR

Fonte: Dados de pesquisa

Do ponto de vista objetivo esses dados possibilitaram comparar os docentes quanto a situação na instituição em ambas universidades. A análise dos dados que constituem a situação funcional tende a mostrar que as diferenças se situam mais entre as universidades que entre os cursos.

Com base nas evidências que emergiram na análise, infere-se que na Universidade AR o processo de formalização institucional das condições laborais dos docentes permite a existência de um vínculo laboral mais pulverizado, com um fluxo descontínuo de evolução nos cargos e dedicações, caracterizando uma situação funcional diluída, dando a impressão de que a docência se configura-se como atividade residual e sem uma carreira definida. Na Universidade BR, o processo de formalização institucional age exatamente no sentido contrário, forçando uma constituição mais homogênea de vínculos e situação funcional.

Mediante essas considerações, cabe analisar a percepção dos docentes sobre a satisfação com o progresso na carreira, com o intuito de apreender como esses sujeitos se relacionam com tais aspectos.

Nesse sentido, verificou-se que os docentes da universidade AR tenderam a demonstrar índices de satisfação com a carreira de maneira muito semelhante aos da universidade BR. Contudo a Odontologia da Universidade BR apresentou índice de satisfação bem menor que a da Odontologia da Universidade AR, como se vê no gráfico seguinte:

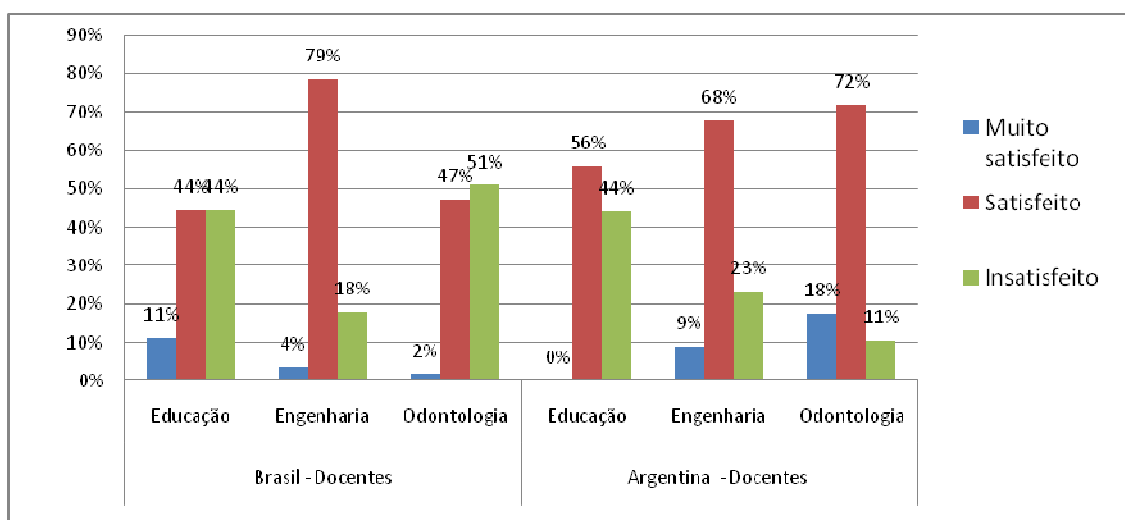


GRÁFICO 19: Satisfação com a carreira entre docentes da Universidade BR e da universidade AR

Fonte: Dados de pesquisa

No caso da Engenharia, os índices de satisfação com a carreira tendem a se aproximar, sendo o grupo que apresenta mais satisfação no geral. Entre os docentes da Educação, tanto na Universidade BR quanto na AR, 56% dos professores pesquisados declaram estar satisfeitos com a carreira, havendo professores da Universidade AR que se declaram muito satisfeitos.

Considerando-se a percepção dos professores a esse respeito e as evidências de suas declarações, pode-se falar de um embate das formas de institucionalização da docência entre as universidades e a maneira como eles vivenciam essa experiência. Nessa perspectiva, vale indagar em acordo com as inferências apresentadas: se a atividade docente constitui-se como residual, por que a carreira docente é vista com tanta satisfação pelos docentes da

Odontologia na Universidade AR? Nesse sentido, cabe inverter a pergunta relacionada aos docentes da Universidade BR em que a atividade docente é considerada residual para poucos: Por que a carreira docente é pouco satisfatória para eles? E, estendendo-se a outras áreas cuja percepção a esse respeito é diferente, a indagação seria: quais são os aspectos que influem na satisfação com a carreira docente? O que é específico de áreas disciplinares, o que é específico das culturas institucionais e quais outras especificidades?

Tais questões emergiram ao longo desse estudo e cujas explicações não eram previstas nesta pesquisa. Contudo, elas poderão guiar um estudo mais aprofundado futuramente.

Em síntese, comparando-se a situação funcional e a satisfação com a carreira, verificou-se que há divergência entre os docentes das Universidades BR e AR em relação à dedicação, cargos ocupados e condição funcional. No entanto, eles apresentaram graus de satisfação semelhantes em relação à carreira não vinculando-a diretamente com as condições expressas sobre as atividades profissionais.

Por fim, esses resultados levam a buscar compreensão sobre o que esses sujeitos dizem sobre seu trabalho nas universidades que atuam.

### **5.3.1 As funções dos docentes e as condições de trabalho para o desenvolvimento de suas atividades**

Ao responderem sobre as funções que desempenham na universidade, considerando as funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão, verificou-se predominância, entre os docentes da Universidade BR, de três ou quatro funções completas, ultrapassando o percentual de 60% de respostas.

Já na Universidade AR, a tendência foi acumular, no máximo, duas funções. Mas na Engenharia e Odontologia, o desempenho de apenas uma função foi mostrado por mais de 50% dos pesquisados. Entre os professores da Educação da Universidade Ar, o comportamento foi diferente, a maioria desempenha, duas a três funções.



Todavia, em ambas as universidades o ensino é a atividade em que todos os docentes estão envolvidos, combinando-o com as demais funções. Aliás, ao serem indagados sobre suas preferências entre as funções que podem assumir como docentes universitários, tanto na Universidade BR quanto na Universidade AR, o ensino figura como a atividade preferida entre todas as áreas.

Na sequência, pesquisa e extensão disputam o segundo e terceiro lugar nas áreas de Odontologia e Engenharia, com variações em cada universidade. Na Universidade BR, a Odontologia e a Engenharia elegeram a extensão como segunda atividade preferida e a pesquisa, a terceira; na Universidade AR é o contrário, a pesquisa assume a segunda preferência em detrimento da extensão. Em comum entre os docentes desses cursos, fica em último lugar a preferência pela gestão.

Na Educação, em ambas as universidades, a pesquisa é a segunda atividade preferida, e as preferências pela gestão e extensão variam entre terceiro e quarto lugar, em cada universidade. A propósito, eis os dados na tabela abaixo:

TABELA 15: Atividades preferidas pelos docentes da Universidade BR e da Universidade AR

Odontologia		Engenharia		Educação	
BR	AR	BR	AR	BR	AR
Ensino 78%	Ensino 75%	Ensino 68%	Ensino 53%	Ensino 72%	Investigação 67%
Extensão 35%	Investigação 28%	Extensão 56%	Investigação 47%	Investigação 44%	Ensino 63%
Investigação 26%	Extensão 8%	Investigação 50%	Extensão 11%	Extensão 28%	Gestão 31%
Gestão 2%	Gestão 4%	Gestão 0%	Gestão 12%	Gestão 18%	Extensão 15%

Fonte: Dados de pesquisa

Para desempenhar suas funções, tanto os docentes da Universidade AR quanto os docentes da Universidade BR, levam trabalhos para casa. Mas a maior frequência desse trabalho é observada entre os docentes da Universidade BR e os docentes da Educação da Universidade AR, que costumam ter trabalho excedente em seus domicílios por três ou mais vezes semanalmente.

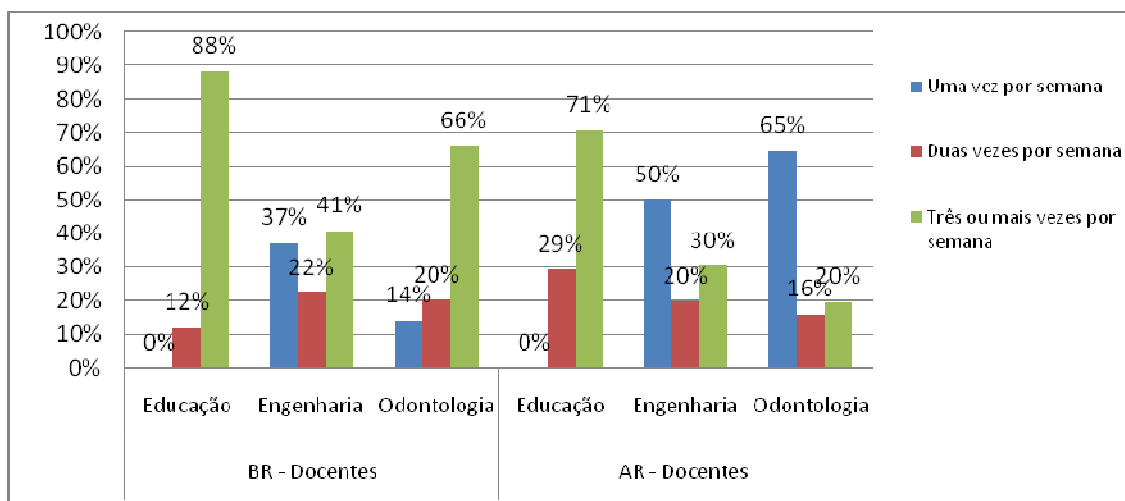


GRÁFICO 20: Frequência de trabalho em casa

Fonte: Dados de pesquisa

A frequência das atividades de trabalho em domicílio levou a relacioná-las com a a satisfação dos docentes com os salários recebidos mensalmente. O resultado do nível de satisfação apresentado que eles apresentam tende a aproximar-se por cursos independente da universidade em questão. Assim o grupo da Engenharia, mostrou-se o mais satisfeito com os salários, conforme declarado por 61% dos docentes. O segundo grupo apresentou um nível de satisfação intermediário, aproximadamente 50% dos professores da Educação. Os professores da Universidade BR mostraram-se muito satisfeitos, mais que os da Universidade AR. E no grupo da Odontologia, encontram-se os docentes mais insatisfeitos com os salários. Esses dados podem ser visualizados nos gráficos abaixo:

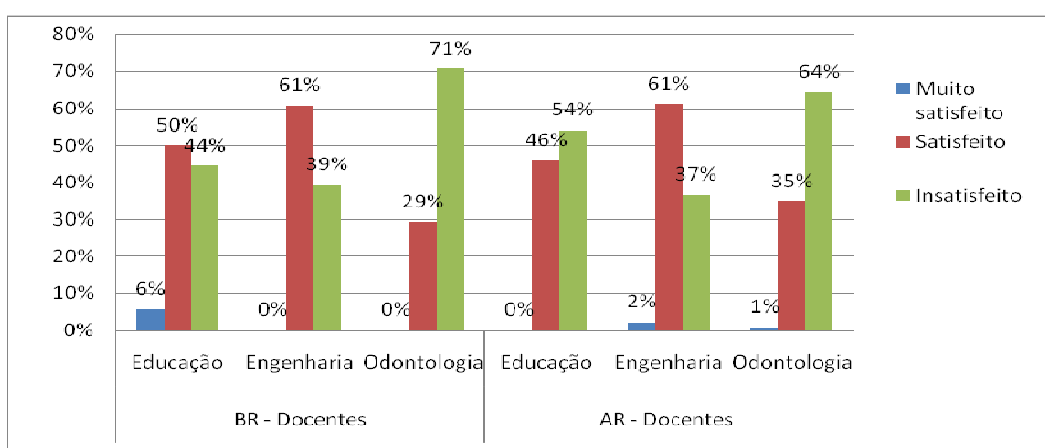


GRÁFICO 21: Satisfação com o salário

Fonte: Dados de pesquisa

Em comparação às funções desenvolvidas pelos docentes, observa-se que entre todos os docentes é comum o ensino ser uma atividade predominante, sendo exercida exclusivamente, ou combinada com outras funções. O ensino também constituiu a atividade preferida dos docentes de ambas as universidades.

No entanto, observou-se discrepância quanto à quantidade de funções desempenhadas nas universidades. Assim, docentes da Universidade AR tendem a desempenhar, no máximo, duas funções e os da Universidade BR, em sua maioria, dedicam-se a três ou mais funções. Em relação à satisfação salarial, há tendência comum é por áreas: o maior nível de satisfação apresentado pelos docentes da Engenharia e o menor nível, pelos da Odontologia.

### **5.3.2 Percepção sobre as condições do trabalho para o desenvolvimento das atividades**

Para analisar a percepção dos docentes sobre as condições de desenvolvimento das atividades de trabalho solicitou-se que eles avaliassem os seguintes aspectos: número de alunos atendidos, recursos materiais, condições físicas e ambientais, condições para o trabalho coletivo, relações interpessoais e autonomia para o desenvolvimento das ações.

Vale lembrar que essas categorias foram nomeadas tal qual apresentadas aqui, ficando a critério dos docentes a interpretação a cada item. Elas foram relacionadas com as funções desempenhadas pelos docentes de maneira que cada professor pudesse avaliá-las tanto nas atividades de graduação, quanto nas relativas à investigação, extensão e gestão. Desse modo, as respostas correspondiam ao exercício dessas funções.

Quanto ao número de alunos atendidos, predominou uma avaliação positiva entre os docentes das duas universidades, sem grande distinção dos tipos de atividades. Esses resultados encontram-se nos gráficos a seguir:

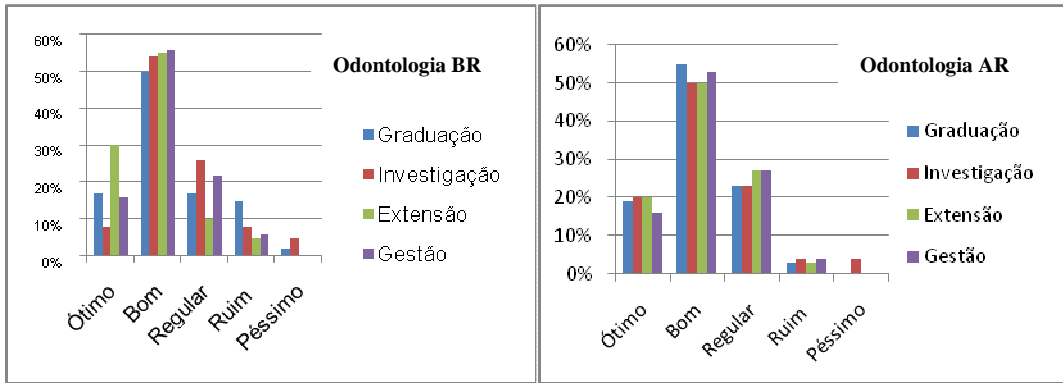


GRÁFICO 22: Número de alunos atendidos Odontologia- BR e Odontologia – AR

Fonte: Dados de pesquisa

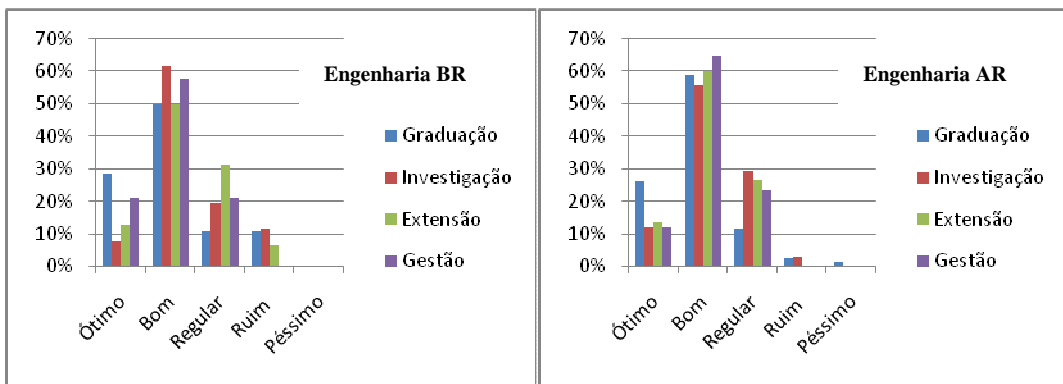


GRÁFICO 23: Número de alunos atendidos Engenharia- BR e Engenharia- AR

Fonte: Dados de pesquisa

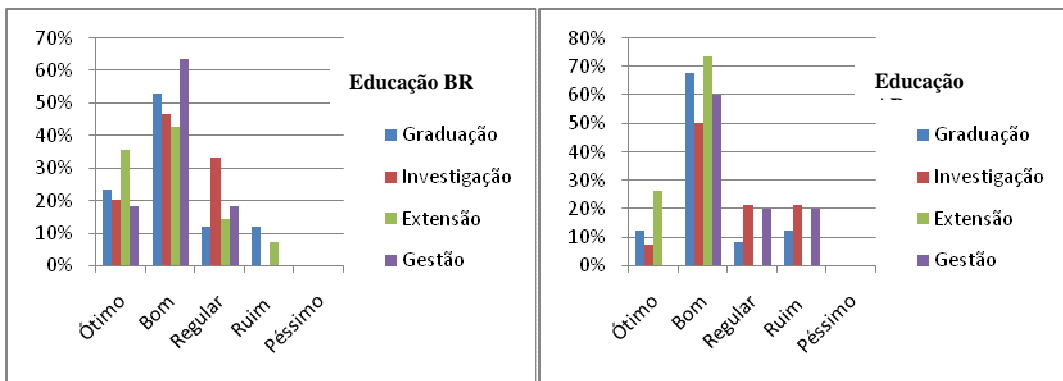


GRÁFICO 24: Número de alunos atendidos Educação- BR e Educação- AR

Fonte: Dados de pesquisa

Em relação aos recursos materiais, constatou-se variação entre as áreas e atividades, nas duas universidades, sem uma avaliação em comum.

Assim sendo, entre os docentes da Universidade AR, o grupo da área da Educação é o que indicou as piores condições materiais para exercer a maior parte das atividades: graduação, investigação e extensão. As avaliações do grupo da Engenharia sobre os recursos materiais para a graduação se aproximaram. Já na Odontologia predominou uma avaliação mais positiva dos recursos em todas as atividades.

Já entre os docentes da Universidade BR, o grupo da Engenharia apresentou as piores avaliações das condições materiais referentes às atividades de graduação, investigação e gestão. Na Odontologia foram avaliados negativos os recursos para a investigação, e para as demais atividades, positivos. E somente a Educação é que apresentou uma avaliação mais positiva para todas as atividades, como retratam os gráficos seguintes:

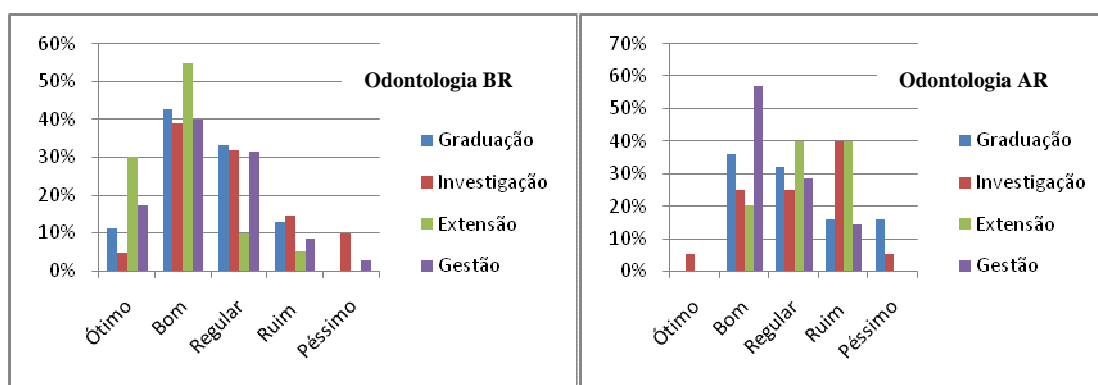


GRÁFICO 25: Recursos Materiais Odontologia - BR e Odontologia- AR

Fonte: Dados de pesquisa

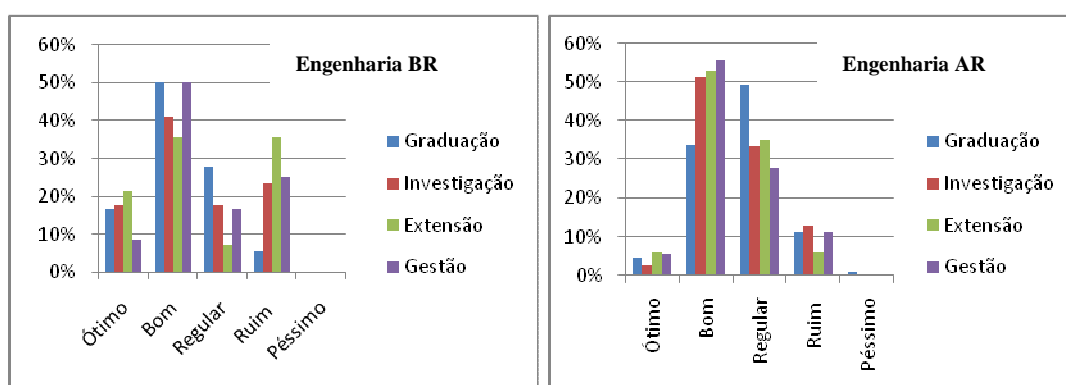


GRÁFICO 26: Recursos Materiais Engenharia- BR e Engenharia- AR

Fonte: Dados de pesquisa

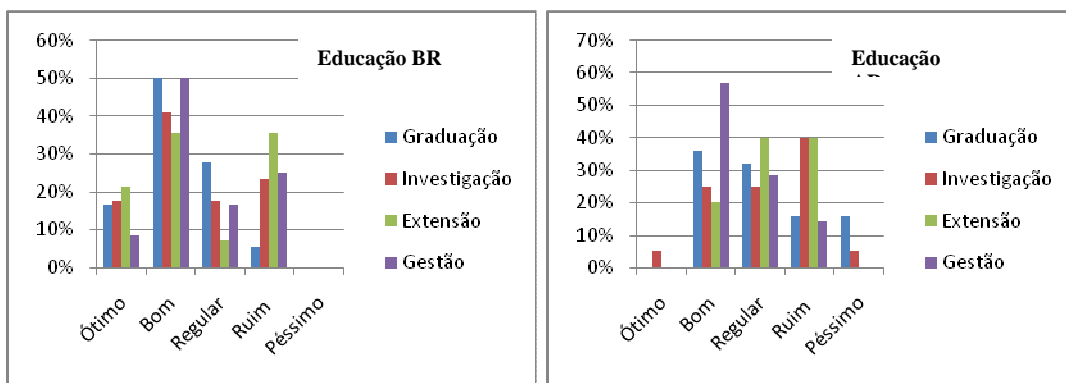


GRÁFICO 27: Recursos Materiais Educação- BR e Educação- AR

Fonte: Dados de pesquisa

Quanto às avaliações sobre condições físicas e ambientais para a realização das atividades de trabalho, constatou-se uma tendência comum nas áreas de Engenharia e Educação na Universidade AR: avaliação negativa dessas condições para as atividades de graduação, investigação e extensão. Os docentes da Odontologia da Universidade BR também demonstraram essa mesma tendência em suas avaliações.

A propósito, em contato com o espaço das faculdades na Universidade AR, pode-se observar ambientes de trabalho das instituições e, ainda, ouvir as reiteradas queixas dos docentes sobre a má conservação dos prédios em que se localizava a Faculdade de Engenharia e a faculdade onde estava o Departamento de Educação. Essa situação incomodava os docentes. Também na faculdade de Odontologia, alguns pontos estavam mal conservados, apesar do esforço da coordenação para obter subsídios de manutenção.

Possivelmente, por isso os docentes da Odontologia da Universidade AR avaliaram de forma mais positiva, as condições físicas e ambientais em todas as atividades.

Quanto aos docentes da Odontologia da Universidade BR, reclamaram das condições físicas e ambientais alegando falta de espaço para comportar a quantidade de alunos que recebiam, principalmente, nos laboratórios.

Além disso, entre os docentes da Universidade BR, apresentaram pontos comuns sobre as condições para as atividades de extensão: expressaram uma avaliação negativa dos aspectos físicos e ambientais para esta atividade. Eis os gráficos a esse respeito:

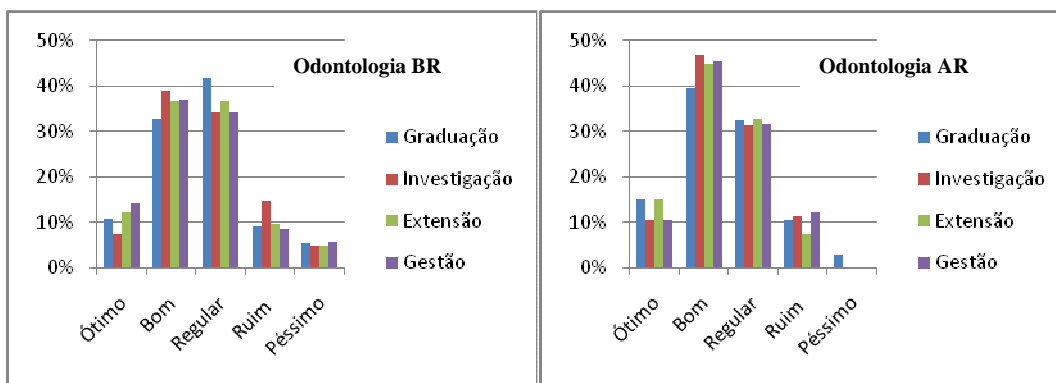


GRÁFICO 28: Condições físicas ambientais Odontologia- BR e Odontologia-AR

Fonte: Dados de pesquisa

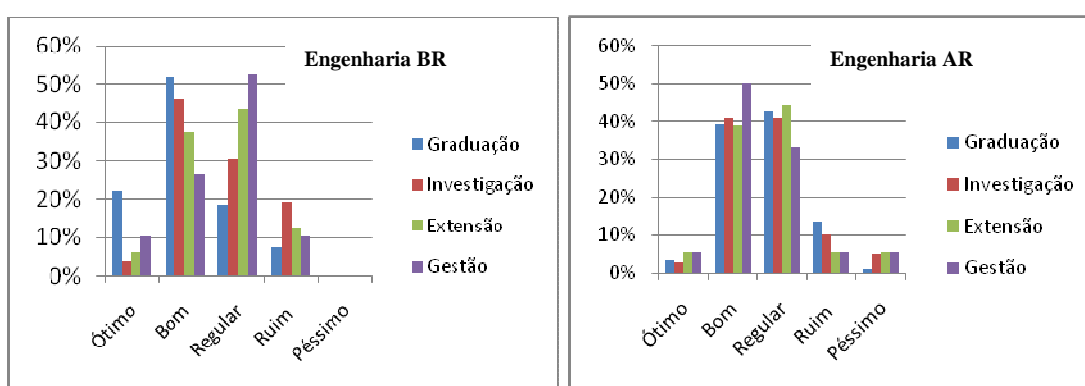


GRÁFICO 29: Condições físicas ambientais Engenharia- BR e Engenharia- AR

Fonte: Dados de pesquisa

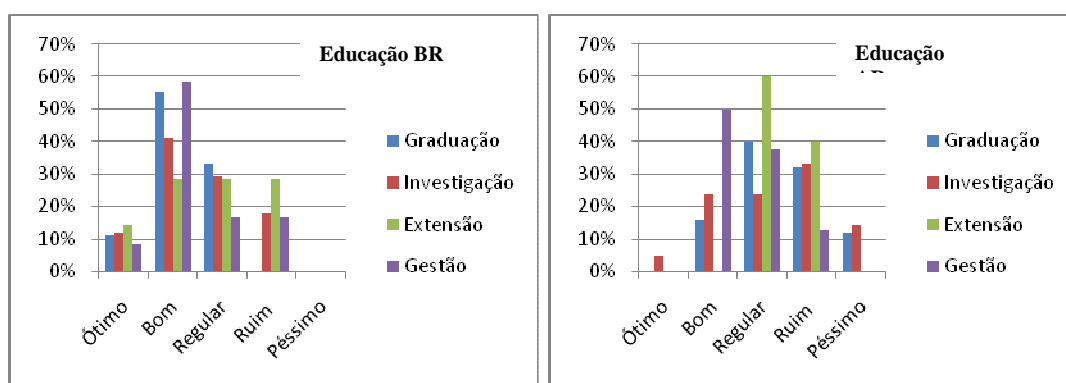


GRÁFICO 30: Condições físicas ambientais Educação- BR e Educação- AR

Fonte: Dados de pesquisa

Em termos da avaliação das condições para o trabalho coletivo, predominou uma percepção positiva entre os professores de Odontologia e Engenharia tanto na Universidade BR quanto na Universidade AR, com excessão apenas para avaliação negativa das condições para o

trabalho coletivo na graduação, entre os docentes da Odontologia e na gestão, para os docentes da Engenharia da Universidade BR.

Na Educação, tanto na Universidade BR quanto na Universidade AR, os docentes apontaram a graduação e a investigação como atividades em que a avaliação do trabalho coletivo não tem muita incidência positiva. A propósito, vejam-se os gráficos abaixo:

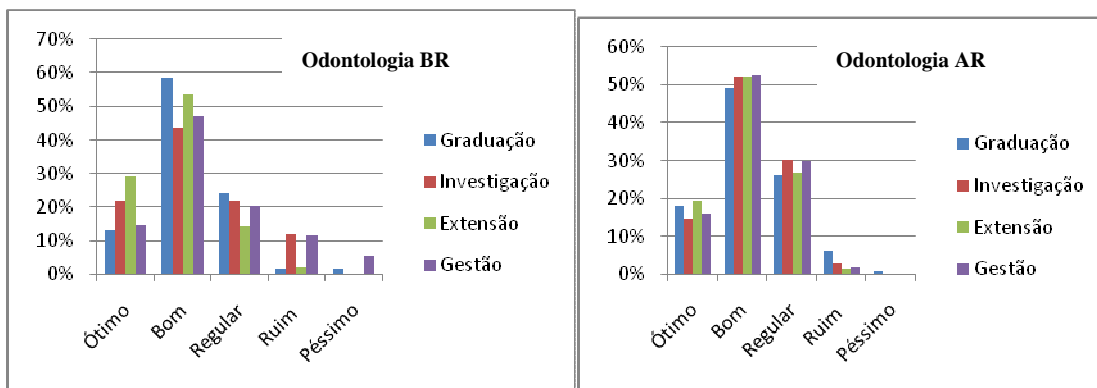


GRÁFICO 31: Trabalho coletivo Odontologia – BR e Odontologia – AR

Fonte: Dados de pesquisa

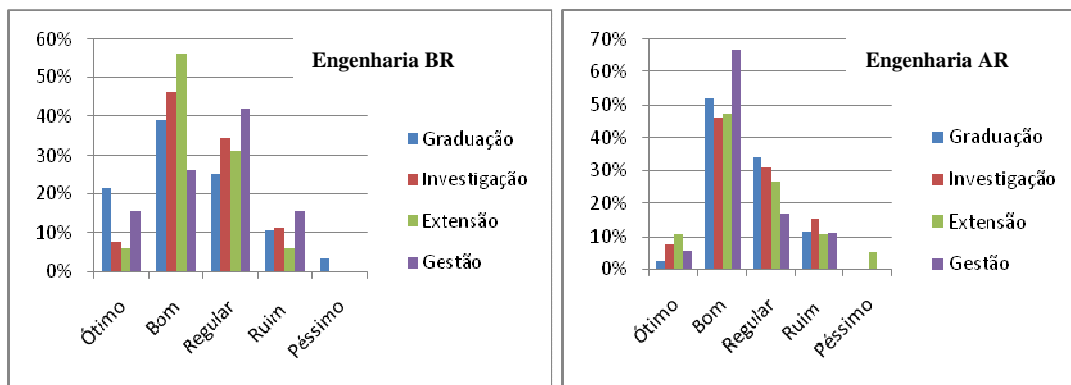


GRÁFICO 32: Trabalho coletivo Engenharia - BR e Engenharia – AR

Fonte: Dados de pesquisa



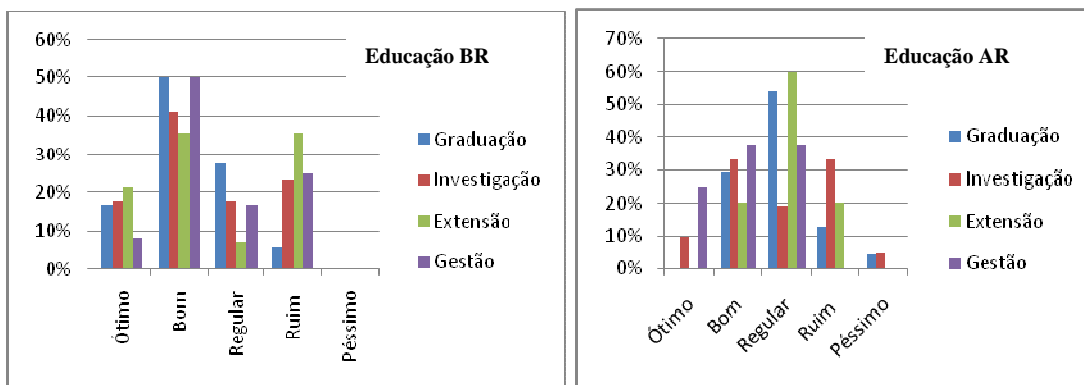


GRÁFICO 33: Trabalho coletivo Educação - BR e Educação- AR

Fonte: Dados de pesquisa

Além do trabalho coletivo, os docentes emitiram avaliações sobre as relações interpessoais e, nesse aspecto, tanto na Universidade BR quanto na Universidade AR predominaram avaliações positivas, com bastante intensidade de respostas sobre estas dimensões. A única exceção, coube a uma avaliação pouco positiva (percentual de 39%) das relações interpessoais fornecidas pelo grupo de docentes da graduação em Educação na Universidade BR, conforme mostram os gráficos abaixo:

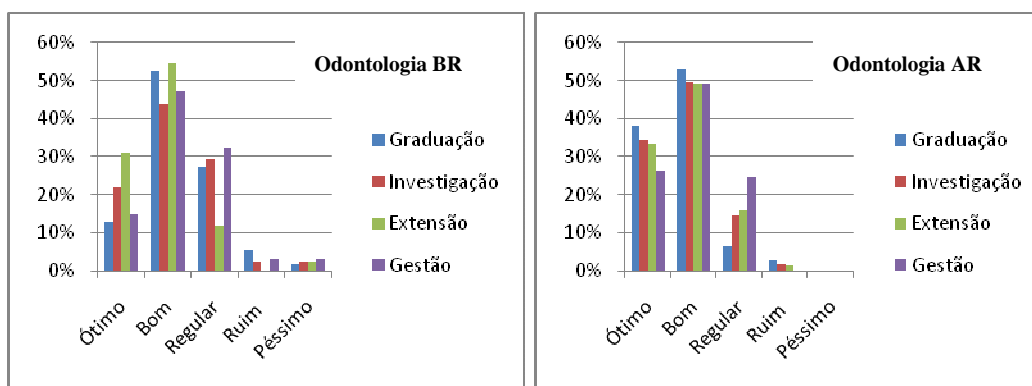


GRÁFICO 34: Relações interpessoais Odontologia- BR e Odontologia-AR

Fonte: Dados de pesquisa

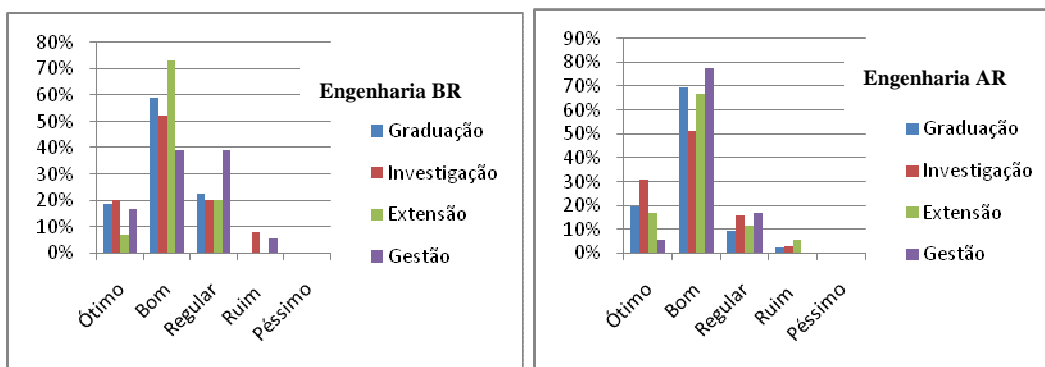


GRÁFICO 35: Relações interpessoais Engenharia- BR e Engenharia-AR

Fonte: Dados de pesquisa

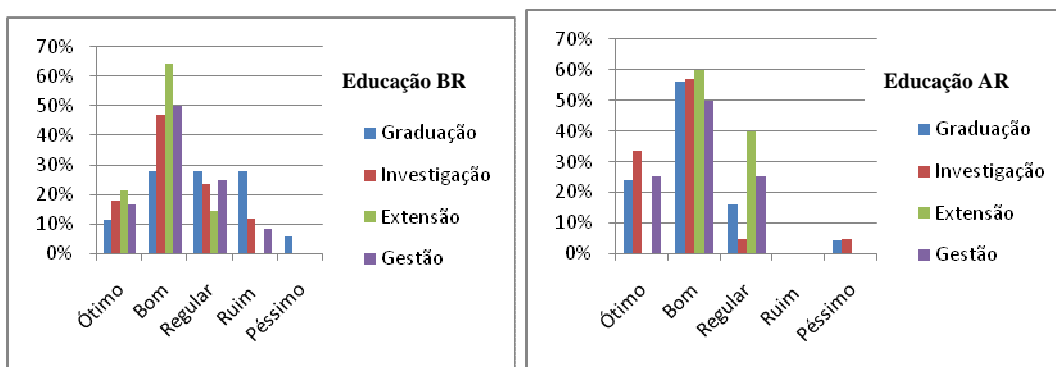


GRÁFICO 36: Relações interpessoais Educação- BR e Educação- AR

Fonte: Dados de pesquisa

Em relação à autonomia no desenvolvimento das ações, também prevaleceu uma avaliação positiva por parte dos docentes da Universidade BR e da Universidade AR, com exceção apenas dos docentes da Engenharia e da Educação da Universidade BR que avaliaram as condições de autonomia para as atividades de gestão pouco positivas.

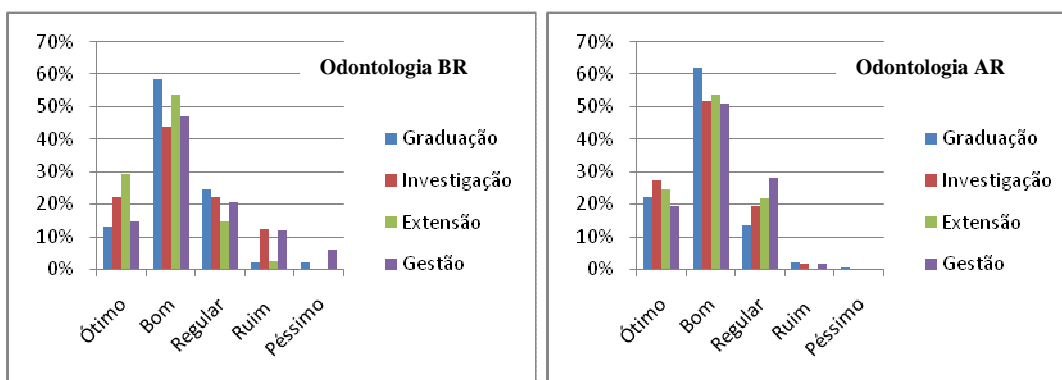


GRÁFICO 37: Autonomia nas ações Odontologia- BR e Odontologia -AR

Fonte: Dados de pesquisa

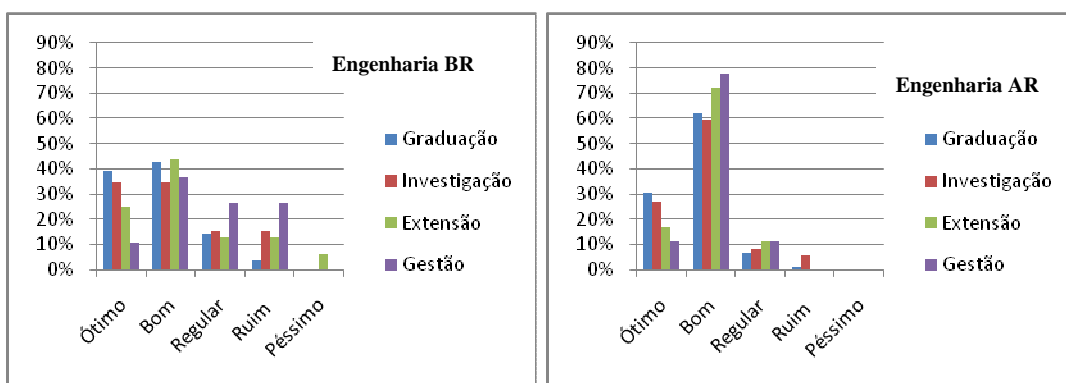


GRÁFICO 38: Autonomia nas ações Engenharia- BR e Engenharia –AR

Fonte: Dados de pesquisa

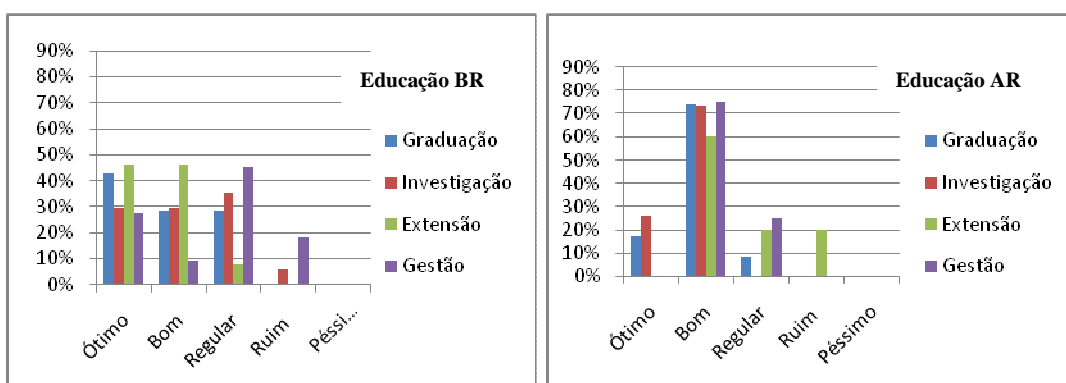


GRÁFICO 39: Autonomia nas ações Educação – BR e Educação- AR

Fonte: Dados de pesquisa

Tendo avaliado os pontos de vista dos professores acerca das condições do trabalho para a realização de suas atividades nas universidades foram selecionados alguns elementos relativos aos suportes mais estruturais, dependentes das condições institucionais que permitissem verificar mais objetivamente, a visão dos docentes.

Assim, o número de alunos, os recursos materiais e as condições ambientais foram tomados para essa análise sobre a percepção dos docentes. Constatou-se, então, que o número de alunos fora o elemento que recebeu avaliação mais positiva entre todos os docentes das universidades. Em contraposição, as condições físicas e ambientais tiveram as piores avaliações na percepção dos docentes das duas universidades, seguidas dos recursos materiais.

Ao aprofundar a análise acumulada desses aspectos, verificou-se, no grupo da Educação da Universidade AR, maior incidência dessa percepção, permitindo inferir que esse grupo enfrentava condições piores para o desenvolvimento do trabalho.

Além dessas dimensões, buscou-se entender como os docentes avaliavam as condições de interação humana no trabalho, tais como: o trabalho coletivo, a relação interpessoal e a autonomia. Essas condições, de maneira geral, obtiveram maior percentual de avaliação positiva, principalmente, quanto às relações interpessoais e quanto à autonomia para o desenvolvimento das atividades. Esta última obteve um percentual maior de avaliação positiva quando comparada com os demais aspectos.

Deduz-se, desse resultado, que as relações humanas no trabalho favoreceram o desenvolvimento das atividades docentes no âmbito universitário, mesmo diante de condições desfavorecedoras do ponto de vista material. No entanto, o mesmo não pode ser dito do trabalho coletivo, daí a pergunta: Por que mesmo diante de expressiva autonomia e boas relações interpessoais persistem dificuldades na realização do trabalho coletivo?

No entanto, além dessa análise mais genérica, comparou-se também a percepção dos docentes das diversas áreas da universidade Ar. Verificou-se, então, que, entre os docentes da Educação prevaleceu uma configuração mais acentuada de avaliações negativas em relação aos diversos aspectos das condições para o desenvolvimento das atividades. E, no outro polo, os docentes da Odontologia dessa mesma universidade, avaliaram, positivamente, acima de 50% todas as condições apontadas.

De qualquer forma, pode-se dizer que as configurações das avaliações dos docentes das diversas áreas, da Universidade AR se aproximaram.

#### **5.4 Análise comparativa das configurações da docência nas universidades BR e AR**

A análise da docência no Brasil e na Argentina, nas respectivas universidades pesquisadas juntos aos docentes da Engenharia, Odontologia e Educação, evidenciou uma diversidade de configurações da docência nas faculdades desenhando um quadro desafiador para o registro de uma síntese capaz de respeitar essa diversidade sem perder a capacidade de análise.

O recurso foi agrupar as semelhanças e diferenças encontradas nas seguintes perspectivas:

*Semelhanças:* agrupam características compartilhadas pelo grupo de professores dos diferentes cursos nas duas universidades;

*Especificidades:* são as singularidades de algum curso ou universidade em relação aos demais;

*Contrastes:* são as diferenças de alta intensidade marcadas por cursos ou universidades;

Desta forma, por meio das configurações das diferentes categorias apontadas, foi possível dar sequência à análise

#### **5.4.1 Configurações do perfil sociodemográfico e econômico**

Este tópico parte da identificação dos seguintes aspectos abaixo discriminados:

*Especificidades:* composição diversificada de docentes do sexo feminino e masculino nos diferentes cursos de ambas as universidades;

*Contrastes:* docentes mais velhos na Universidade BR do que na Universidade AR; melhores condições socioeconômicas dos docentes da Universidade BR.

Os dados relativos à faixa etária revelaram uma diferença de comportamento, ou seja, concentração de docentes mais velhos na Universidade BR em relação à da Universidade AR. Essa análise distoa da análise de Musselin (2011), que atribui a percepção do envelhecimento aos contextos de massificação do ensino, pois o Brasil não massificou o ensino e, no entanto, apresenta esse comportamento.

Essa análise pode ser explicada pela diferença no fluxo de ingresso na profissão e suas peculiaridades entre os países, o que coincide com análise de Tenti Fanfani (2007). Segundo ele, a idade pode relevar mecanismos reguladores da profissão em termos institucionais.

Nesse sentido, a presença de muitos docentes mais novos na Universidade AR está relacionada ao fato de que o ingresso na docência universitária, nesse país, não demanda formação completa em graduação e também de pós graduação. Esse fato posiciona a condição da docência universitária na Universidade AR mais próxima das análises sobre a docência da educação básica em geral, tal como apontado por Tenti Fanfani (2007). Segundo ele, a docência da educação básica é um dos ofícios mais antigos e que, contrário às profissões clássicas, os critérios são mais flexíveis, permitindo a entrada precoce, não exigindo estudos e exames de ingresso.

Ademais, vale lembrar que, a organização dos docentes em cátedra na Argentina, com hierarquização dos cargos em torno de auxiliares e professores, também favorece o ingresso de docentes mais novos, pois a base do grupo docente é constituída mormente por auxiliares, conforme apresentado no capítulo 04.

Por outro lado, a presença feminina na docência na Universidade AR e na Universidade BR apresentam semelhanças e reflete as análises sobre a tendência de maior presença da mulher na educação superior com distribuição desigual entre os cursos como apontado nos estudos de Leta (2003); Marrero (2006); Teixeira *et al* (2010).

Mas verifica-se menor presença das mulheres na Engenharia, tanto na Universidade BR quanto na Universidade AR. Isso explica as recorrentes dificuldades de entrada feminina nos cursos das áreas tecnológicas, como evidenciado por Teixeira *et al* (2010). Para esses autores, a entrada de mulheres nesses cursos é permeada por condições difíceis e sacrificadores. Além disso, a permanência na carreira é norteadada pela desigualdade de gênero em seu cotidiano, refletida tanto nas relações quanto no acesso aos recursos necessários para a ascensão.

Com referência a composição familiar e renda, tanto os docentes da Universidade AR quanto da Universidade BR demonstraram dados semelhantes: maioria casado, com até dois filhos e percepção de pertencimento à classe média. Do ponto de vista do dado bruto, esses dados revelam um posicionamento positivo desse grupo em termos de situação socioeconômica. No entanto, comparados com a situação econômica de origem, os docentes

da Universidade AR (Odontologia e Engenharia) tendem a se ver em piores condições que os demais da Educação.

Já na Universidade BR, os docentes dos três cursos pesquisados afirmaram possuir melhores condições que os seus pais.

No entanto, esse contraste não pode ser analisado apenas com relação à docência, no caso da Universidade AR, pois muitos a exercem juntamente com outras atividades profissionais. Nesse sentido, essa percepção de perda da condição econômica em relação à de origem entre os docentes da Universidade AR pode estar vinculada a condição geral do país que tem atravessado sucessivas instabilidades econômicas, conforme apresentado por Tiramonti (2005). Aliás, situação que tem persistido e agravado até os dias atuais.

No caso da Universidade BR, como a docência é a atividade predominante entre os docentes dos três cursos analisados e eles se percebem em melhores condições econômicas, de maneira geral do que às de suas origens, pode-se concluir que o exercício da docência lhes reserva certo *status* econômico a esse grupo embora não seja possível aferir concretamente sua proporção.

Todavia comparando-se a dimensão sociodemográfica com a posição econômica dos docentes de ambas as universidades, verifica-se que os docentes da Universidade AR apresentam algumas condições distintas dos docentes da Universidade BR. Isso pode ser explicado pelos processos políticos e econômicos ocorridos no país e, ainda, pela especificidade histórica do ingresso na docência universitária argentina que favorece a inserção de professores sem formação.

Por outro lado, os dados da Engenharia mostraram semelhanças entre ambas universidades em relação ao processo de feminização, com indícios de desigualdades de acesso das mulheres a determinadas áreas do conhecimento mais restritas ao sexo feminino.

#### **5.4.2 Configurações da formação e trajetória profissional**

Cabe assinalar, inicialmente, a verificação dos seguintes aspectos abaixo apontados:

*Especificidades:* formação específica para docência entre os docentes da Odontologia da Universidade AR.

*Contrastes:* maior nível de formação e mais tempo de docência dos professores da Universidade BR em relação aos da Universidade AR.

Conforme visto anteriormente, tanto a visão clássica da profissão, quanto as abordagens mais recentes consideram o saber o elemento importante de afirmação profissional e sua apropriação por meio de uma formação sistematizada constitui uma distinção nesse processo.

Desse modo, historicamente, a própria institucionalização das universidades no mundo ocidental cumpria um papel importante de legitimação das diversas formações profissionais. (TENTI FANFANI, 2008) No entanto, a própria docência como profissão no âmbito da educação superior foi ocorrendo de maneira que o saber específico relacionado às áreas ensinadas sobrepôs a dimensão do saber ensinar como constituinte da profissão docente, persistindo, ainda, hoje no cenário universitário.

Com efeito, comparando-se a formação e a trajetória profissional dos docentes pesquisados da Universidade BR e com os da Universidade AR, observa-se um contraste significativo entre ambos: no Brasil, os docentes possuem maior nível de formação científica e mais tempo de docência em geral e menos tempo de inserção na instituição atual; na Universidade AR, prevaleceu o oposto, com a presença de docentes ainda alunos do curso de graduação e com menos tempo de docência.

Do ponto de vista conceitual, pode-se dizer que o processo de profissionalização do grupo de docentes da Universidade BR mostrou-se mais intenso que o dos argentinos. No entanto, ao analisar desde a perspectiva da *profissionalidade*, constataram-se alguns aspectos relacionados com as condições dos docentes importantes para o entendimento das nuances desse processo.

Embora tenha se ocupado de prevalência desses aspectos na formação dos docentes entre os grupos, não significa que uma característica homogeneizadora seja o suficiente para classificá-los, mas também não é a intenção deste estudo. Contudo, pode-se dizer que, do



ponto de vista dos saberes necessários à docência, conforme tratado por (LUCARELLI, 2000; ZABALZA, 2004; PIMENTA E ANASTASIOU, 2005; CUNHA, 2007, 2009; TARDIF, 2009; MASETTO, 2009, SOARES, 2009), há duas concepções distintas de docência, entre esses dois grupos: uma centrada na formação científica e outra mais centrada na experiência.

Mas observam-se em ambos os enfoques, os limites da formação do professor universitário na contemporaneidade, como apontado por Cunha (2007) e Tardif (2009). Na opinião desses autores, é insuficiente dizer que, para ser docente, basta ser bom pesquisador ou bom interpretador dos conhecimentos disponíveis. Ao contrário, em sua formação, o docente precisa aprender a ser o mediador entre conhecimento produzido tanto por ele, quanto por outros e pelos educandos, os principais sujeitos desse processo.

Por outro lado, conforme apontado em Tardif (2010), os saberes dos professores dependem tanto das condições concretas de seu trabalho quanto da posição pessoal e de sua própria experiência profissional. Nesse sentido, a conformação histórica das políticas universitárias no Brasil e na Argentina, como apresentado no capítulo 4, reflete essas condições da formação dos docentes, pois no Brasil, a universidade se orientou pela produção de pesquisa a partir da reforma da década de 1960, valorizando a pós-graduação *stricto sensu* e processos de regulação da carreira docente vigentes são baseadas na titulação neste nível de ensino. Na Argentina, historicamente o objetivo da universidade era a formação profissional, privilegiando a ampliação do acesso e só recentemente tem sido dado maior ênfase à produção de pesquisa e à demanda de formação *stricto sensu* com impacto na condição de docente. Contudo, a oferta de mestrado e doutorado na Argentina ainda é baixa e não é gratuita, mesmo nas universidades públicas.

Além dessas distinções e dessa leitura a esse respeito, cabe aqui ainda discutir a especificidade da formação pedagógica mais presente entre os docentes da Odontologia em ambos os países. Ela pode ser explicada pela proximidade dessa área com a Educação. Afinal, ela relaciona-se a saúde e ainda, entre saúde pública e educação que, historicamente, foi construída por meio das políticas sanitaristas nos distintos países. Por outro lado, observa-se, nos relatos dos docentes, a presença de uma formação mais sistematizada em ambas as universidades, facilitando esse processo. Tal fato corrobora com as análises de

Cunha (2007) e Lucarelli (2000) sobre a importância de fomentar a formação dos docentes garantindo-lhes legitimidade institucional e a qualidade necessária.

#### **5.4.3 Configurações das situações funcionais e condições de trabalho**

A discussão desse tópico buscou-se na comprovação dos seguintes aspectos, conforme abaixo discriminados:

*Semelhanças:* preferência pelo exercício das atividades de ensino, uma atividade comum a todos os docentes, avaliação positiva sobre o número de alunos atendido nas diversas atividades docentes e sobre o nível de satisfação com a carreira;

*Especificidades:* os docentes da Educação na Universidade AR a maioria interinos, levam muito trabalho para ser realizado em casa bem como os da Universidade BR;

*Contrastes:* grande número de associados e adjuntos na Universidade BR em oposição ao maior número de auxiliares na Universidade AR; maior número de dedicação exclusiva entre os da Universidade BR e maior número de dedicação simples entre os da Universidade AR; ocupações extras à atividade docente em menor número na universidade BR em oposição à mais ocupação com outras atividades entre os da Universidade AR; mais vínculos efetivos entre os da Universidade BR e menos, entre os da Universidade AR; três a quatro funções docentes desempenhadas entre os da Universidade BR e o máximo de duas funções entre os da Universidade AR; realização de trabalho extra em domicílio mais vezes por semana entre os da Universidade BR e menos, entre os da Universidade AR;

*Contraste por área independente dos países:* maior nível de satisfação salarial na Engenharia, na Educação satisfação intermediária e na Odontologia menor nível de satisfação; condições para as atividades de trabalho mais positiva dos docentes da Odontologia/Universidade AR e menos positiva dos docentes da Educação/Universidade AR.

Com efeito, a análise das configurações em torno das situações funcionais e das condições de trabalho reforçam o conceito norteador desta pesquisa, isto é, entender a da docência

considerando a profissão docente e as representações e ações próprias do ensinar conjugado com as demais funções inerentes ao contexto universitário, conforme apresentado por Cunha (2010).

Essa afirmação se sustenta na hegemonia do ensino como atividade preferida pelos docentes das diversas áreas, tanto da Universidade Brasileira quanto da Universidade Argentina. Além disso, eles apresentaram opinião semelhante quanto ao nível de satisfação com a carreira e o número de alunos atendidos nas diversas atividades docentes.

Embora o ensino seja elemento comum a todos os docentes, as demais condições norteadoras do exercício da docência são bastante distintas entre eles, principalmente quando se comparam as universidades. E, nesse sentido, constatou-se um processo mais intenso entre os professores da Universidade BR em relação à conformação da docência quando comparado com os docentes da Universidade AR, pois, a docência de ensino superior no Brasil, exige um trabalho com dedicação integral, que demanda formação mais prolongada e constitui uma carreira regida por estatuto nacional.

Essa situação contrastante entre os docentes de ambas as universidades é condizente com a análise de Nóvoa (1995a) sobre a importância da atividade docente como ocupação principal para a valorização da docência e sua afirmação profissional. No caso da Universidade AR, é muito forte a prevalência da docência como atividade residual e essa situação é desfavorável, tal como afirma Nóvoa (1995a), porque leva os docentes a buscar seus estímulos econômicos e profissionais fora do ensino.

No caso dos docentes da Universidade BR, parece coincidir com a análise desse autor. Assim, segundo Nóvoa, a vivência da docência como atividade principal favorece outros aspectos da situação de trabalho, tais como: estabelecimento de carreira, mais permanência numa mesma instituição e maior identificação dos professores com seus locais de trabalho.

Nesse sentido, a docência entre os professores da Universidade BR é mais assumida profissionalmente e abrange mais funções, sendo uma ocupação de tempo integral. No entanto, os docentes tendem a declarar que as atividades de trabalho extrapolam o tempo institucional, sendo realizadas em domicílios compondo horários extras. Esse aspecto coincide com as análises de autores como Musselin (2011) e Sguissardi (2010), ou seja, tem

aumentado a quantidade de trabalho e de funções dos docentes universitários nos últimos tempos tendo em vista as transformações das universidades em âmbito mundial.

Por outro lado, a docência entre o grupo de professores da Universidade AR configurou-se um trabalho precário, tal como definido por Antunes (2005). Portanto, para eles, ela apresenta traços de flexibilização nas formas de contratação, com muitos professores na condição de interinos e *ad honorem* e ainda, a ausência de uma carreira em comum para eles. Esses traços são mais marcantes no caso daqueles que vivem somente da docência, como os docentes da Educação. Estes, em relação às demais áreas, apresentaram condições menos favorecedoras como: mais docentes designados como interinos, mais trabalho em casa e piores condições de trabalho em geral. Neste caso, a ausência de formalização do trabalho tem acentuado a precarização em outros aspectos relativos à rotina do trabalho acadêmico, coincidindo com a análise de Bosi (2008)

Essa peculiaridade evidencia que a ausência de política de afirmação profissional dos docentes, seja na esfera nacional ou institucional, regulamentando condições de trabalho, de ingresso, carreira, formação, atividades desempenhadas e outras, pode levar a desigualdade de condições entre o grupo de docentes de uma mesma instituição. Como apontado por Oliveira e Assunção (2010), as condições de trabalho em geral, na atualidade bem como do trabalho docente, refletem um modo de organização social em estreita relação com os modos de produção predominantes na sociedade.

E essa desigualdade parece refletir também a representação social de cada área profissional: a Educação como semiprofissão, menos valorizada socialmente; a Odontologia como profissão liberal e a Engenharia como profissão liberal cada vez mais assalariada em empresas privadas, mas as duas mais valorizadas socialmente.

Também parece ser esse o imaginário que reflete na declaração de satisfação salarial, pois houve semelhança de percepção entre áreas nos grupos dos dois países. Assim, menos satisfações com o salário de docente coube aos professores da área da Odontologia; satisfação intermediária, aos professores da área da Educação; e os da área de Engenharia apresentaram uma percepção positiva do salário como professor de uma universidade pública.

Ainda em relação às condições de trabalho, comparativamente, os docentes tanto da Universidade AR quanto Universidade BR avaliaram positivamente a condição de autonomia no desenvolvimento do trabalho e as relações interpessoais. Mas o trabalho coletivo encontra-se menos favorecido na avaliação deles.

Em síntese, o contexto profissional dos sujeitos pesquisados reflete as contradições geradas na rotina de trabalho, pois, mesmo tendo autonomia e disposição para interagir, o trabalho coletivo não parece ser a força maior entre os docentes. Nessa perspectiva, a autonomia, que é tão relevante na constituição da profissionalidade docente, parece estar mais voltada para um atributo ou responsabilidade individual que propriamente para um processo coletivo que possibilite a transformação das condições de ensino, tal como apontado por Contreras (2002).

### **5.5 Algumas sínteses:**

A comparação das diversas categorias e seu cruzamento entre os grupos de docentes pesquisados da Universidade BR e da Universidade AR, longe de uma configuração de tipo ideal, revelou inúmeros aspectos que confluem para o entendimento da condição desses docentes e a sua profissionalidade.

Conforme já dito aqui, o ingresso na docência na Universidade AR ocorreu mais cedo que entre os docentes da Universidade BR. Mas estes possuíam maiores níveis de titulação, mais tempo de docência no ensino superior e eram mais velhos do que seus colegas argentinos. Portanto, a formação e trajetória profissional são distintas entre os dois grupos. Assim, prevaleceu entre os docentes da Universidade AR, a construção da docência como atividade profissional não exclusiva, fomentada pelo eixo da experiência profissional e, em alguns casos, formação pedagógica voltada para o ensino superior. No caso dos docentes da Universidade BR, a docência tendeu a ser considerada uma atividade com dedicação exclusiva, referenciada na titulação acadêmica.

Em decorrência desse vínculo institucional, as situações funcionais dos docentes variam muito, com predominância de mais docentes auxiliares na Universidade AR e mais docentes em cargos de adjuntos e associados na Universidade BR.

Ressalta-se, porém, que os aspectos relacionados à formação, trajetória acadêmica e situações funcionais estão associados à forma como é estabelecida a docência universitária no Brasil e na Argentina. No caso brasileiro, há uma regulamentação da carreira de magistério do ensino superior, que associa progressão de cargos a titulação e tempo de serviço, conforme relatado no capítulo anterior. Na Argentina, não há uma carreira institucionalizada nacionalmente.

Com efeito, o entendimento de *profissionalidade* pressupõe a articulação da profissão em ação, em movimento, envolvendo aspectos tanto estruturais quanto subjetivos conforme exposto por Cunha (2007) e Contreras (2002). Desse modo, pode-se afirmar que em termos mais estruturais, os grupos de professores aqui estudados apresentam reflexos das formas pelas quais, historicamente, foi-se consolidando a educação superior nos dois países, isto é, articulando uma concepção de docência a uma concepção de educação superior e universidade.

A comparação entre os docentes da Universidade AR com os da Universidade BR evidenciou que a docência não é um trabalho meramente técnico, passível de uma codificação predeterminada, pois se trata de um ofício portador de valores e projetos políticos. (NÓVOA, 1995a; CUNHA, 2007, 2009)

E nessa perspectiva, alguns indícios de percepção dos docentes foram obtidos nessa comparação. Desse modo, verificou-se que os docentes nos distintos países, mesmo compartilhando significativas diferenças quanto às condições estruturais do ensino e do trabalho desempenhado, possuíam uma visão crítica sobre as possibilidades de seu trabalho, demonstrando satisfação com as atividades que realizavam e insatisfações com as condições de sua realização.

Sendo assim, o próximo capítulo visa a aprofundar a percepção dos docentes, bem como detectar o que há de singular na docência no contexto da universidade brasileira e da universidade argentina, aqui estudadas.

## **CAPÍTULO 06: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

Este capítulo apresenta a análise da percepção dos professores, da Universidade AR e da Universidade BR, sobre a docência universitária.

Os estudos sobre a docência em geral têm apontado a complexidade dessa categoria profissional, quer pela natureza do trabalho educativo, que compreende dimensões pessoais e profissionais em seu desenvolvimento, quer pelo lugar que a docência ocupa e desempenha como papel político em função das finalidades que seu trabalho inscreve na realidade social de cada contexto.

Como já apresentado neste estudo, em âmbito mundial, têm sido percebidas mudanças empíricas na condição dos docentes do ensino superior, tanto em termos de composição sociodemográfica quanto em relação aos modos de ser e estar na docência.

Diante desse panorama, procurou-se analisar comparativamente a percepção dos professores sobre a docência mediante dados que propiciam detectar suas escolhas e motivos de ser professor, a vivência e a relação com a docência como atividade profissional. Tais dados foram coletados por meio das entrevistas e questionários.

A análise dos dados foi conduzida sob a influência de uma questão reiterada por vários docentes da Engenharia e da Odontologia da Universidade AR e por alguns professores da Odontologia da Universidade BR, nas entrevistas e contatos para coleta de dados. Eles frisavam que a docência não constituía uma profissão para eles. Ela era vista como uma atividade complementar ao exercício da profissão de dentista e/ou engenheiro.

Tendo essa perspectiva mais ampla, como contorno da percepção dos professores sobre a identificação com a profissão docente, em suas vidas profissionais, mapearam-se os dados conforme a exposição deles sobre a relação com a docência. À medida que se foi aprofundando a análise de conteúdo e identificados temas comuns nos depoimentos, foram emergindo categorias de distintas formas de relação com a docência. Estas foram agrupadas e denominadas dimensões da atração pelo exercício da docência.

Essa se deve ao fato de os professores terem demonstrado que viviam a docência de formas muito distintas entre eles. E, ao falar da relação com ela, iam apresentando elementos que justificavam a docência em suas vidas. Esses elementos constituíam características da docência que os influenciavam, atraíam-nos e mantinham-nos em seu exercício.

Com efeito, foram agrupadas quatro dimensões que perpassaram os depoimentos dos docentes. Elas tratam de uma percepção da docência tanto no aspecto pessoal quanto profissional, conforme apresentado a seguir.



FIGURA 1: Configuração das dimensões que influem na atração pela profissão docente

Cada uma dessas dimensões abrange aspectos específicos tratados pelos docentes, sobre a relação com a docência.

A dimensão *condição de trabalho* compreende as declarações dos docentes ao explicar a razão da escolha pela docência, isto é, as possibilidades que esse trabalho lhes oferecia e a relação com ela.

Essa dimensão foi subdividida em três partes: o ambiente de trabalho em si, compreendido pela relação com a universidade, vista como espaço de múltiplas possibilidades que atrai por diversos fatores. A relação com o trabalho, que traz a chance de conciliar o tempo de docência com outro exercício profissional ou então, permite outro percurso profissional. E



por fim, o vínculo laboral que pode ser mais ou menos forte em termos dos direitos do trabalho, constituindo um emprego que dá estabilidade e segurança.

A dimensão *formação* diz respeito às escolhas e a relação com a docência conduzidas conforme o percurso formativo na graduação, considerando-se vivências de iniciação científica e iniciação à docência.

A dimensão *gosto pelas atividades docentes* compreende as relações justificadas pela afinidade com as atividades de ensino e de pesquisa e a percepção de uma vocação para a vida acadêmica.

Quanto à dimensão *compromisso social*, trata-se de uma dimensão particular que emergiu dos docentes argentinos. Refere-se às escolhas pela docência como uma dedicação e retribuição à universidade e ao país pela formação gratuita que recebera nesta instituição.

A articulação dessas dimensões no conjunto de docentes estudados, possibilitou comparar as configurações entre os docentes da Universidade BR e com as da Universidade AR e, assim, explicitar os atributos particulares que compunham cada dimensão e a relação estabelecida com e entre elas.

Desse modo, configuraram-se desenhos específicos de cada grupo de docente estudado por universidade e, então, foi possível comparar as distintas percepções dos professores. Buscou-se, ainda, aprofundar a compreensão das especificidades assumidas pela docência nos diferentes grupos de professores, explicitando as percepções predominantes extraídas das análises das entrevistas realizadas<sup>53</sup>.

Para realizar a análise comparada dos dados e sua interpretação, neste capítulo, inicialmente foram apresentados os dados de cada universidade e, em seguida, realizou-se a análise por meio da comparação por categorias. As comparações foram sintetizadas em um quadro para facilitar a articulação dos dados e proceder à análise com maior clareza e proximidade.

---

<sup>53</sup> Os nomes dos entrevistados foram omitidos para preservar a identidade dos sujeitos, objeto deste estudo. Ao recorrer aos excertos das entrevistas dos docentes, buscou-se preservar suas identidades referindo apenas à identificação professor e professora. Nos casos dos professores da Universidade AR, dada a implicação do lugar ocupado pelos docentes sobre suas percepções, foi acrescentado a identificação de cargo (no caso da engenharia), cargo e área de atuação (no caso da odontologia) e situação do vínculo (no caso da Educação). No caso dos professores da Universidade BR, identificou-se apenas com o termo professor ou professora.

E, para a análise desse material, recorreu-se às dimensões contextuais tanto nacionais quanto internacionais que perpassam a historicidade e influenciam a docência nos respectivos países. Também as dimensões conceituais sobre a profissionalidade docente, especialmente, autonomia, saberes e práticas, condições de trabalho e vocação foram examinadas nesta fase do estudo.

### **6.1 Os docentes da Universidade AR e suas percepções sobre a docência**

Entre os docentes pesquisados, da Universidade AR, a docência só é reconhecida como profissão propriamente dita pelos professores da área da Educação. Os docentes da Engenharia e da Odontologia consideram-na uma atividade de trabalho complementar às suas ocupações principais de engenheiro ou odontólogo. Dessa forma, os sentidos que eles atribuem à docência se relacionam muito com essa percepção mais ampla, intimamente articulada à maneira como eles a vivenciam no exercício profissional.

A propósito, a conformação dada à docência em cada área está relacionada aos aspectos institucionalizados da docência na universidade estudada, bem como ao modo como cada grupo de professores em particular relaciona a docência com suas experiências profissionais nos respectivos campos de atuação.

Nessa perspectiva, o ambiente de trabalho é o que apresenta mais força na composição da dimensão das condições de trabalho entre os docentes das três áreas. Estar vinculado à universidade e tê-la como ambiente de trabalho é prestigioso, permite atualização constante: *contribui para o currículo, permite pesquisar, estar em contato com o desenvolvimento tecnológico, promove formação contínua, possibilita integrar uma equipe de pesquisa, manter contato com um professor referência* e outros, conforme podemos ver as figuras 2, 3 e 4 adiante.

Ora, esse pertencimento e acesso ao ambiente acadêmico parece agregar valor à profissão de odontólogo, engenheiro ou professor. No caso da Engenharia e odontologia, ele se articula bem com a relação estabelecida com o trabalho, pois a possibilidade de manter uma relação de trabalho complementar à universidade ganha sentido e agrega valores à profissão, dada a característica do ambiente de trabalho.

De fato, para os docentes da Universidade AR da Engenharia, o ambiente acadêmico gera uma condição de trabalho atrativa pois propicia a manutenção de competências e atualização para o exercício profissional como engenheiro. O vínculo laboral com poucas horas de trabalho e um salário permanente é visto como ponto forte porque permite assumir o trabalho docente como complemento da profissão de engenheiro.

No caso dos docentes da Educação, o vínculo laboral e as relações com o trabalho não se apresentaram tão atrativas para eles, pois são exclusivamente docentes e os vínculos precários levam-nos a transitar entre várias instituições ao mesmo tempo. Nesse sentido, o que lhes resta, de maior valor é o ambiente de trabalho em si, ou seja, a referência da universidade.

Quanto à incidência da dimensão gosto pelas atividades de trabalho como docente, foi apontado pelos docentes da Universidade AR, o sentido da vocação para o ensino e a pesquisa e a afinidade com o ensino.

Aliás, observou-se forte convergência de respostas para o ensino, em todas as áreas, inclusive a vocação é vista como uma aptidão que se articula com a afinidade pelo ensino. Esta afinidade se expressou tanto nos aspectos das finalidades do ensino e das relações pedagógicas como: *formar profissionais, relacionar com jovens alunos, identidade com a docência*. Também se manifestou nas relações pessoais estabelecidas com essas atividades como: *hobby, prazer em dar aulas*.

Ainda nessa perspectiva, cita-se a peculiaridade entre os docentes das áreas de Engenharia e Odontologia da Universidade AR. Eles valorizaram o trabalho como docentes, entendendo-o como um compromisso social, um retorno à sociedade e ao país pela educação gratuita recebida.

Além dessas percepções que expressam a influência de fatores mais subjetivos sobre a docência, os dados evidenciaram também, que a formação acadêmica contribuiu para que se tornassem professores. Nesse sentido, apontaram as experiências em atividades institucionais que promoveram convívio mais íntimo com a prática de ensino e de pesquisa, seja na graduação, seja na pós-graduação, como: monitoria, estágios de pós-graduação, iniciação científica, bem como estímulos dos docentes, ao longo da formação inicial, por meio de elogios sobre o desempenho acadêmico, acompanhados de conselhos para a continuidade dos estudos e ingresso na docência. As figuras apresentadas a seguir visualizam as dimensões focalizadas por cada grupo de docentes, conforme exposto aqui:

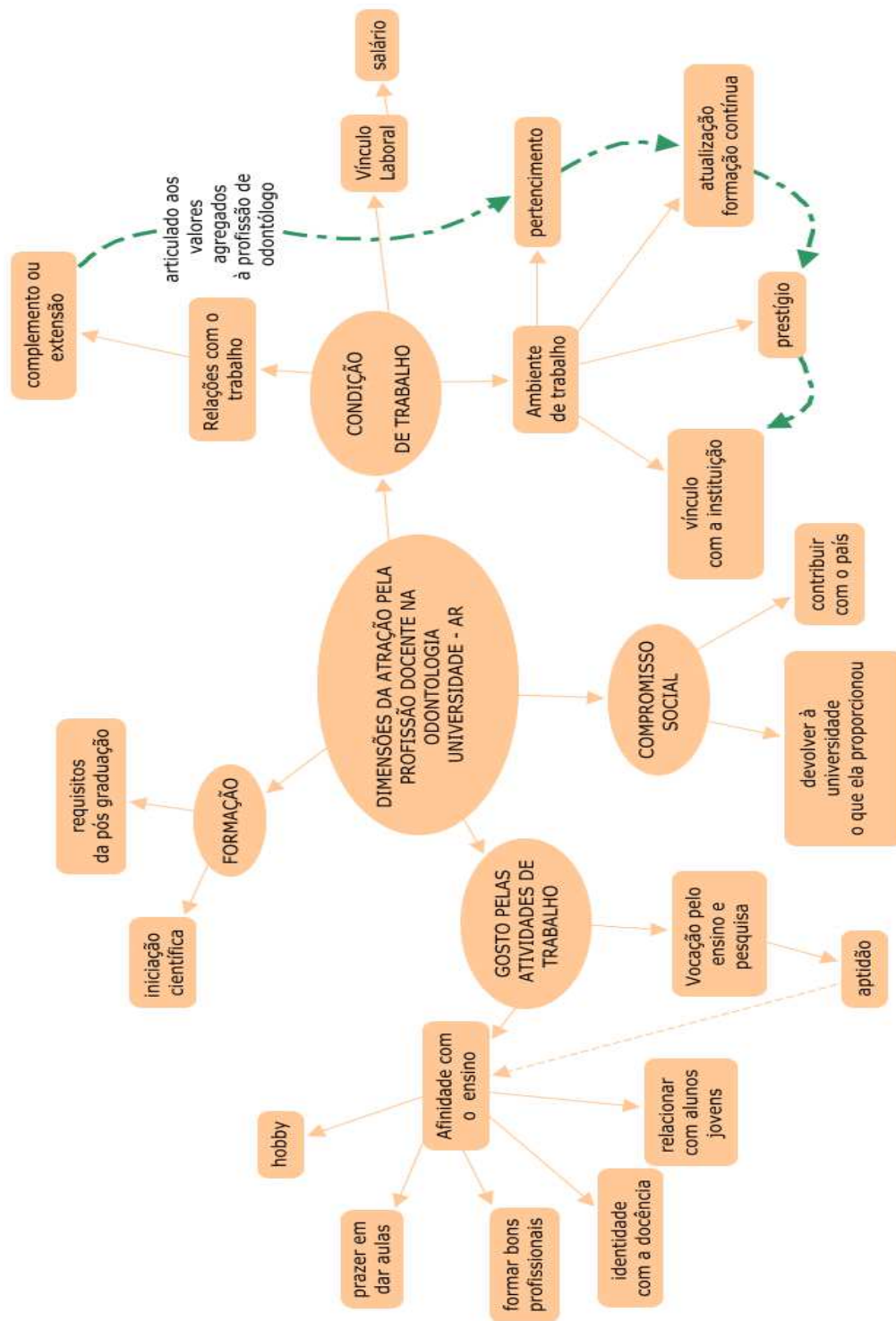


FIGURA 2: Configuração das dimensões da atração pela profissão docente na odontologia – Universidade AR

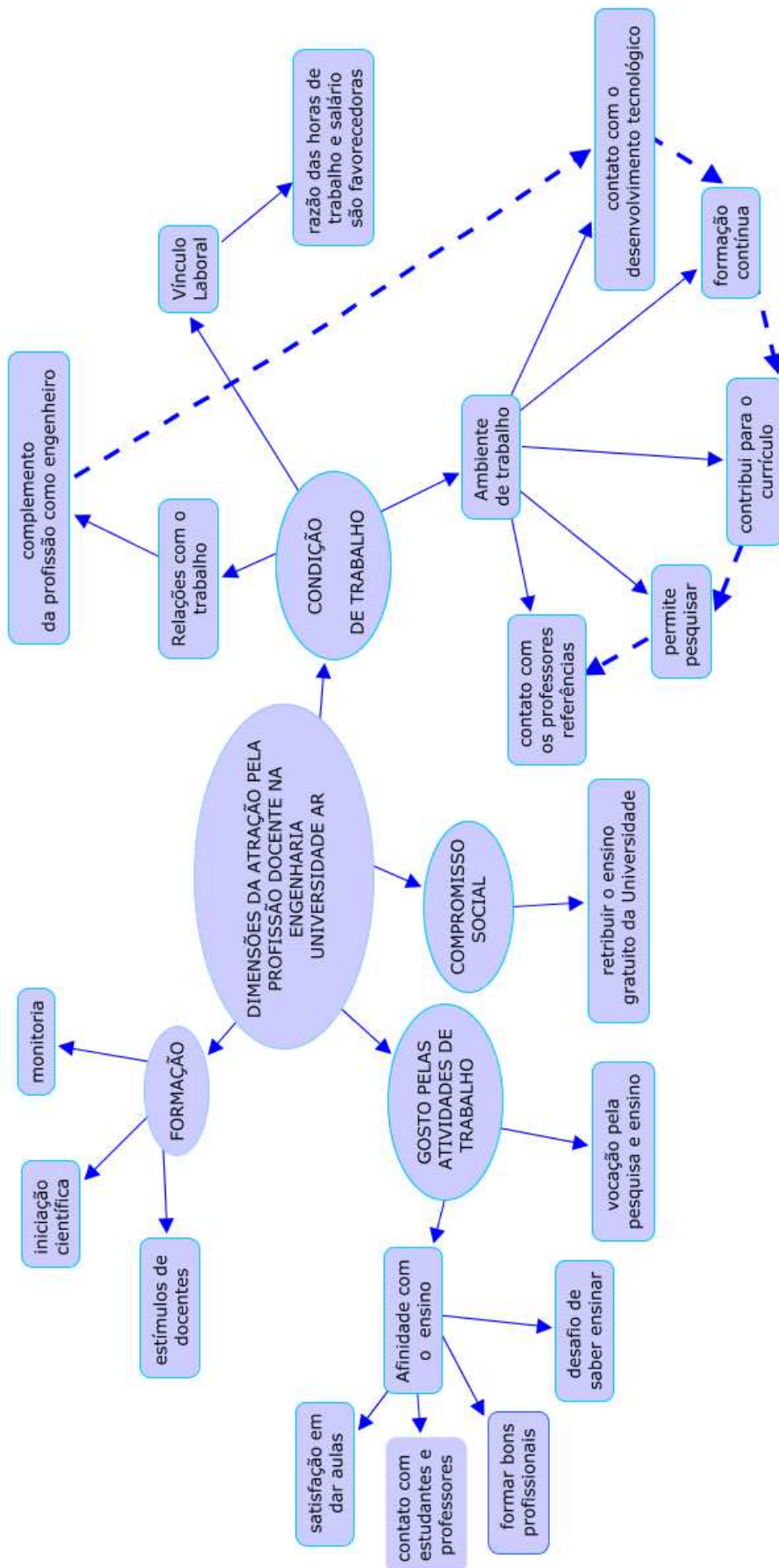


FIGURA 3: Configuração das dimensões da atração pela profissão docente na engenharia – universidade AR

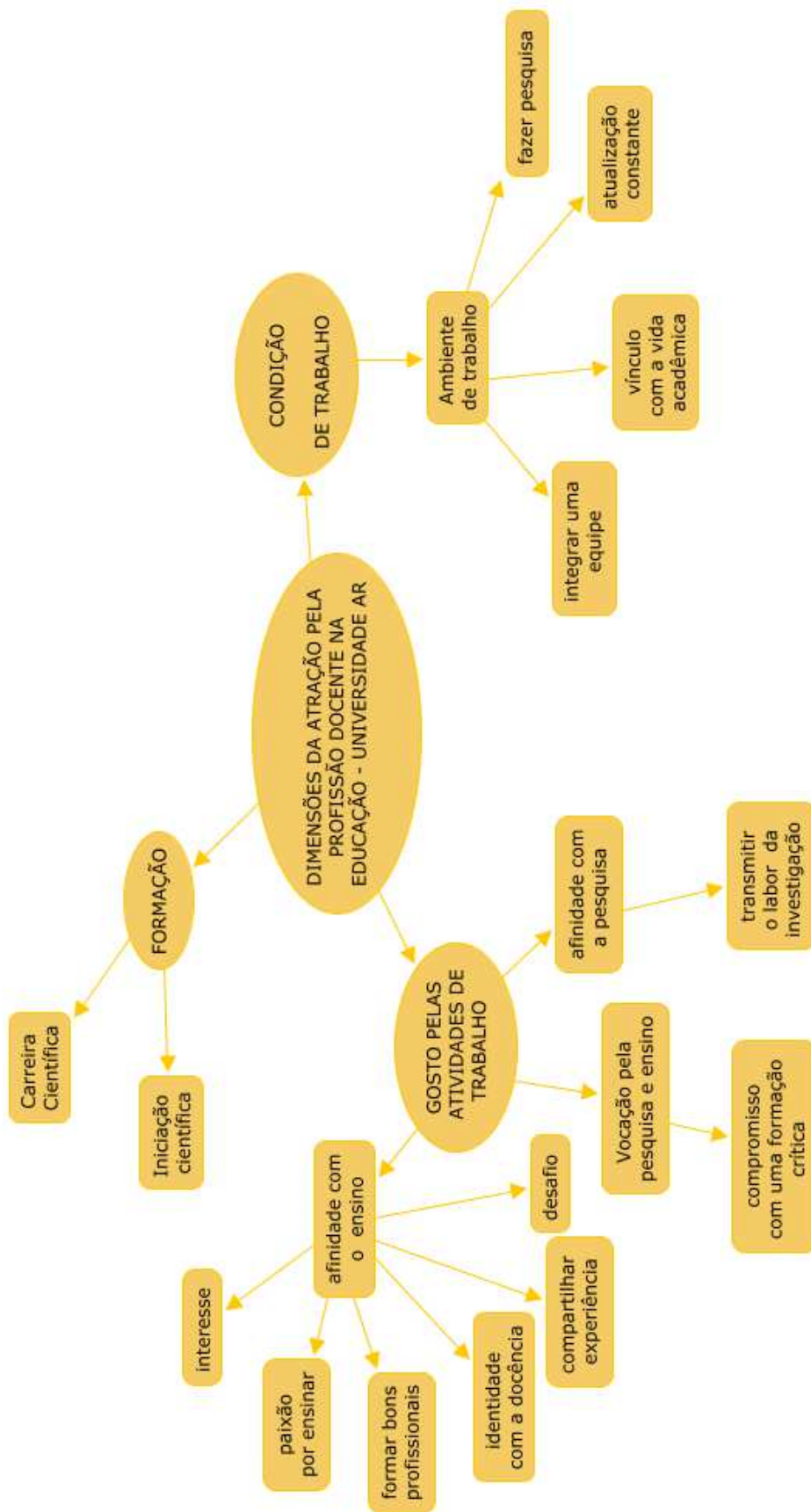


FIGURA 4: Configuração das dimensões da atração pela profissão docente na Educação– Universidade AR

Ao articular essas dimensões que atuam sobre a docência preservando certa semelhança entre os três grupos de docentes estudados na Universidade AR, afloraram, ainda, distintas percepções dos docentes sobre o trabalho deles nessa condição demonstrando certas peculiaridades, conforme descritas a seguir.

### **6.1.1 A perda de prestígio da docência e seus fatores subjacentes segundo os odontólogos-docentes**

Entre os docentes da Odontologia, verificou-se maior atenção aos processos de produção de conhecimento, sistematizados por meio de pesquisa, elemento em torno do qual os docentes se percebem e diferenciam entre si como professores.

Nesse sentido, observa-se uma tensão em torno da natureza da disciplina a qual o docente pertence e sua relação com essa produção. Em outras palavras, ser docente da área básica é diferente de ser docente das clínicas cuja característica é o conhecimento aplicado.

É latente entre os docentes da Odontologia a associação dessa condição como um conflito vivido por eles. Na verdade, eles percebem favorecimentos e desfavorecimentos causados pelo pertencimento a uma determinada área. Eis como estas professoras abordaram o conflito em seus depoimentos:

Otra cosa que no está bien conceptuada, que los antecedentes de un clínico no es lo mismo que de un básico. El paper tiene mucho valor, pero en la clínica no tiene valor. Cuando un clínico participa en un foro y muestra su evidencia clínica, corrida en años y muestra sus evidencias, mostrando a su paciente enfermo y luego a su paciente sano en el tiempo, ese documento para un clínico, es tan valioso como paper con diez ratas. Sin embargo, un paper vale en el currículo muchos puntos y una conferencia de un clínico, es una conferencia. (informação verbal atribuída à professora da área clínica)<sup>54</sup>

Es cierto que en esta facultad en particular nosotros pertenecemos a la parte básica; con la parte en clínica, se juega de otra manera. Porque el clínico nunca tiene un cargo “full time” acá, él también tiene su consultorio que es donde gana dinero. Pero también es cierto que una persona que tiene una muy buena formación profesional que trabaja a

---

<sup>54</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas os dados advindos de entrevistas ou outros meios verbais, tem que ser acompanhado de identificação individual, em pé de página, constando o sujeito e o meio pelo qual a informação foi obtida. Contrariando essa orientação de registro individual, opta-se aqui, por esclarecer que todos os excertos de entrevistas presentes neste capítulo são advindos de professores informantes da pesquisa, que foram entrevistados com gravação de áudio.

fuera, de prestigio a la universidad de alguna manera. (informação verbal atribuída à professora área básica Odontologia)

Para essa professora da área clínica o que está em jogo é o tipo de produção de conhecimento legitimado no âmbito acadêmico, ou seja, a produção e publicação de artigos. Essa condição, nos seu ponto de vista era mais desfavorável para a área clínica, cujo processo de produção científica demandava mais tempo dadas as peculiaridades do tipo de conhecimento produzido, que é voltado para aplicação em processos de saúde humana.

Por outro lado, a professora da área básica reclamou que os docentes da área clínica eram favorecidos economicamente pelo fato de conciliarem o trabalho na universidade com o exercício da Odontologia em consultório particular. Portanto, não se dedicavam exclusivamente à docência tal como os docentes das áreas básicas.

Como se observa nos depoimentos, esse conflito envolve uma complexidade de fatores que não são apenas internos à organização da faculdade. Trata-se de critérios de avaliação e financiamento à investigação estabelecidos em outras instâncias, e hoje, assumem características transnacionais e condizentes com o fenômeno do produtivismo acadêmico. (SGUISSARDI, 2010) Na verdade, estabelecem-se critérios comuns que não abarcam as especificidades das áreas tais como: o produto em forma de artigo e em tempo determinado.

Com efeito, no interior da Faculdade de Odontologia na Universidade AR, esse fato constitui um conflito, assumindo formas personificadas pela convivência entre cátedras de áreas básicas da Biologia com as áreas clínicas da Odontologia em um mesmo espaço. Esse foi um tema recorrente na fala dos professores ao tratar da questão da identidade disciplinar. No entanto, mas ao mesmo tempo, seus depoimentos iam revelando que o que estava subjacente eram combinações desiguais de trabalho, principalmente em termos de tempo de dedicação, que era regulado por um mesmo critério de produção de conhecimento.

Contudo, observa-se nos depoimentos, que independente de dedicação e pertencimento disciplinar, a docência constituía uma atividade exercida pelo gosto. Quanto às condições para a pesquisa, consideram-nas carentes de incentivo financeiro e material. Acrescentaram, ainda, que sempre excediam o tempo de trabalho, principalmente, entre os docentes titulares.



Com referência à condição de titular, o aspecto mais ressaltado pelos titulares foi a ocupação com a gestão de processos administrativos em detrimento do trabalho com o ensino e investigação. Entre os demais docentes, as atividades de ensino e pesquisa apareceram com mais destaque no cotidiano. Eis o que disseram os titulares sobre o trabalho deles:

Muy laborioso la condición de Titular porque es mucha la demanda; hay mucho trabajo de Gestión lo que corresponde a un Profesor Titular. Gestión en lo Académico, Gestión en lo que es Funcionario, integrante de comisiones, un trabajo que te aleja un poco de lo que es la Docencia y un poco la Investigación porque hay mucha demanda de la Gestión de lo que es como Funcionario de responsabilidad de Gestión. (Informação verbal atribuída à professora titular área básica)

Hay mucha tarea administrativa, muchos papeles que lo hacemos, eso depende de la cátedra. Algunos profesores adjuntos podrían encargarse de esto, pero hay cosas que no se pueden delegar. Hay que asignar papeles, nos encargamos de los pagos que se cobran a los pacientes, del pago de los no docentes. Es como administrar una empresa. (Informação verbal atribuída à professora titular área clínica)

Como se vê, a organização em cátedra leva a um processo de divisão do trabalho parecendo incidir sobre as condições de realização das atividades naquela universidade, pois o titular fica na gestão e os demais na execução. Nesse contexto, verifica-se, também, que independentemente do lugar na hierarquia docente, o excesso de trabalho perpassa por todos e há muita implicação pessoal no desenvolvimento das atividades:

La universidad tiene un buen clima de trabajo, tiene subsidio, pero tiene muy poco dinero, más se hace investigación, más las cosas emprendidas se hacen con el empuje personal del docente, eso es lo que te quiero decir. (Informação verbal atribuída à professora adjunta área básica)

Assim, quanto à relação com a docência, cujos recursos são escassos e muitos trabalhos, os docentes exprimiram suas decepções e críticas ou pelo baixo salário, ou pela compreensão de que a prioridade pela educação não está bem estabelecida institucionalmente.

No entanto, ao justificarem o empenho pessoal em fazer as investigações com os próprios recursos ou trabalhar como docente sem salário, emergiram algumas percepções como mostram os depoimentos adiante. Eles reforçam uma suposta postura pessoal, que vai desde o entendimento de uma vocação para o trabalho científico até os possíveis benefícios do pertencimento a uma instituição universitária que é socialmente reconhecida:

Es un gran sacrificio, es también en ese aspecto el espíritu del investigador clínico realmente en eso de querer saber. La pregunta de investigación uno la tiene permanentemente el clínico que le gusta investigar. El está permanentemente buscando o tratando de buscar y en ese aspecto si bien

no tenemos una remuneración como investigadores por eso la gran mayoría es investigación que se hace por tu propia voluntad de investigar y de innovar y estar realmente buscando. (Informação verbal atribuída à professora titular área clínica)

No acá no venis por dinero, eso está claro. Venís porque te gusta, venis por vocación. Venis porque quieres estar actualizada o porque te interesa la investigación y quieres un aval de una institución reconocida. Por dinero yo creo que no esta nadie en la facultad. Te sirve como curriculum, eso sí. La Universidad está bien posicionada. (Informação verbal atribuída ao professor auxiliar área clínica)

Outra professora enfatizou que a prática do trabalho docente, baseada no voluntariado, é algo que faz parte da cultura acadêmica na Universidade AR. Ela foi construída, historicamente, em torno do reconhecimento e prestígio social que a docência universitária representava. No entanto, essa tradição é vista como insustentável no contexto atual:

Yo creo que muchas veces, en este país hubo una especie de tradición, que el ser docente universitario era prestigioso, que uno no trabajaba en la universidad por el salario, sino por el prestigio que otorgaba el profesional, de manera tal que los docentes universitarios nunca estuvieron bien pagos. Esto con el correr del tiempo ha ido cambiando, porque hoy por hoy la situación económica es otra, y esto atenta, digamos, contra, de alguna manera, la calidad de los docentes universitarios, porque muchas veces los docentes universitarios de prestigio y formados, son llamados por otras instituciones, o finalmente terminan dedicándose a su práctica privada, que es lo que le da mayor solvencia económica. Yo creo que esto obviamente atenta en contra de la permanencia dentro de la facultad. Yo creo que hay sólo un grupo que somos de la vieja época que, bueno, a pesar de todos seguimos luchando, pero yo realmente temo por la nueva generación. (Informação verbal atribuída à Professora titular área clínica)

Considerando esse depoimento, o lugar de prestígio da docência universitária por si só justificava o trabalho gratuito no exercício das atividades docentes e, ao mesmo tempo gerava uma condição de autossuficiência em relação ao retorno financeiro.

Essa condição da docência como uma doação parece realmente estar sofrendo alguma transformação. De acordo com os depoimentos de alguns professores, a docência como tratada na universidade torna-se insuficiente para atender aos requisitos da profissão na atualidade. Além disso, as condições dela gerava uma baixa atratividade pela docência entre os alunos, como futuros docentes, pois era difícil encontrar estudantes interessados em seguir carreira acadêmica.

A partir da percepção dos professores da odontologia, pode-se afirmar que a docência está passando por uma transição e tem gerado tensão entre os docentes. Isso se deve à atual insustentabilidade da tradição da docência assentada no seu prestígio social, nas características da produção de conhecimento valorizadas no âmbito acadêmico contemporâneo e do pouco investimento institucional para sua realização.

### **6.1.2 A docência como complemento em contraponto ao *sacerdócio* segundo os engenheiros-docentes**

Uma peculiaridade dos docentes da Engenharia, da Universidade AR, é a relação deles com a docência como uma atividade complementar, exercida concomitante à prática de Engenharia em outras instituições. Essa condição contribuiu para uma trajetória intermitente na docência, sendo comum, em determinado momento, os professores deixarem a universidade e dedicarem-se somente ao trabalho como engenheiro, em alguma instituição e depois, regressarem novamente à universidade. Além disso, essa condição força a escolha pelo regime de dedicação simples e parcial, como elucida esse professor assistente:

Yo tengo una dedicación parcial, tengo otro trabajo, no vivo del sueldo de la facultad pero me parece que el sueldo que se paga en la universidad es acorde a las horas que se le dedica... (Informação verbal atribuída ao professor assistente)

Como se vê, esse professor reconhece que, em termos econômicos, a docência é considerada atrativa apenas como complemento salarial, mas não como ocupação principal. Embora melhoras nas condições salariais dos docentes universitários, têm ocorrido, persiste, ainda, a incompatibilidade com o salário de engenheiro em empresas privadas ou públicas, como assinala este professor titular:

Es complicado porque generalmente la empresa privada paga bastante más que la Universidad, entonces hay que tener muchas ganas de hacer el trabajo que se hace en la Universidad, yo digo que es como ser sacerdote, mas o menos, yo siempre me vi impedido de abandonar el trabajo fuera de la Universidad porque tenía una familia que mantener. [...] los sueldos para una dedicación exclusiva todos los días y todo el día podrán ser la mitad de lo que pueden obtener afuera, entonces la Universidad no puede competir con ello. Y todo esto que te digo, pasa ahora y pasaba también hace 30 años, entonces que ocurrió, que sigue ocurriendo que es difícil para la Facultad de Ingeniería, otras no se, tener profesores *full time*, hay pocos, porque el mercado exterior ofrece mucho más en términos materiales que lo que ofrece la Universidad... (Informação verbal atribuída ao professor titular)

Afinal, a condição da docência como atividade complementar está relacionada ao baixo retorno financeiro que a faz ser percebida como um *sacerdócio* por aqueles que queiram se dedicar exclusivamente a ela. Nesse sentido, são poucos os que têm dedicado à docência em Engenharia. Nesse caso, a percepção da docência está relacionada ao espaço que a universidade pública ainda preserva para produção de pesquisa.

Por outro lado, os docentes de dedicação exclusiva enfrentam o dilema: garantir recursos para investigação, instalando-se na universidade, mas mantendo vínculos de apoio financeiro com empresas privadas e órgãos de financiamentos públicos como o Ministério de Ciencia e Tecnologia, com as agências de financiamento estatais e outros. A propósito, esta professora:

Yo decidí estudiar acá. Inclusive en otras universidades te pagan mejor que acá como docente, pero también tiene sus... acá hay más gente, hay más masa crítica, eso hace que sea... me parece que es el mejor lugar para hacer lo que hago... Es el más competitivo también... Para conseguir un subsidio o algo para hacer investigación hay que ser Einstein, hay que publicar un montón, hay que generar resultados de investigación importantes y siempre con pocos recursos, entonces eso estresa bastante. Es competitivo en el sentido de que para alcanzar algún resultado más o menos razonable, y conseguir subsidios y todo eso, hay que hacer mucho esfuerzo, mucho más esfuerzo que en otros lados... (Informação verbal atribuída à professora titular)

Cabe salientar, ainda, que a docência exercida com exclusividade na área da Engenharia era vista como uma possibilidade assumida pelos professores mais velhos, que se aposentavam como engenheiros e passavam a dedicar-se mais à docência. No entanto, alguns professores lembraram que havia na universidade alguns docentes mais novos em regime de dedicação exclusiva. Essa peculiaridade resultava do processo de mudança na formação. Na verdade, tratava-se de docentes que haviam cursado doutorado, logo uma formação muito qualificada para o setor empresarial. Neste caso a universidade passa a ser o espaço mais atrativo, mesmo com pouco aporte de recursos. Assim eles assumem a condição de docentes investigadores, tal como expõe este professor:

Entonces para los más jóvenes se les hace creo yo más complicado iniciar una carrera académica y hay actualmente más estudiantes que permanecen porque van a estudiar un doctorado afuera o aún en el doctorado acá, apenas se ha recibido y eso los alienta, les da motivos para seguir. Y una vez que han hecho el doctorado, tienen una formación que es absolutamente excesiva para el ambiente exterior (fuera de la Universidad) y se quedan, como tienen ya un doctorado siendo jóvenes, entonces tienen posibilidades de ascender más rápidamente en la Universidad y ese es el perfil que yo creo que debe ser y es lo que la Universidad creo que se ha

dato cuenta de una buena vez, que hay que fomentar acá en Argentina y es lo está haciendo, entonces yo ahora veo ingenieros muy jóvenes que se han recibido y que estudian un doctorado aquí en Argentina o en cualquier lado y permanecen en la carrera académica. (Informação verbal atribuída ao professor titular)

Como já dito aqui, a percepção sobre a docência em engenharia era muito marcada pelas condições de trabalho, cuja remuneração era baixa em relação à da profissão de engenheiro. Desse modo, o docente-engenheiro considerava a docência uma atividade complementar e intermitente, dedicando pouco tempo às atividades de ensino. E, assim, prevalecia, entre eles, uma visão de que a relação entre atividade de Engenharia e de docência era necessária e retroalimentadora, conforme mostra esse relato:

Una cosa que yo siempre decía, había un intercambio, una mezcla muy positiva entre el trabajo en el mundo práctico, en el mundo profesional fuera de la academia, fuera de la universidad, trabajando como problemas reales y concretos de diseño de proyectos de mantenimiento y la enseñanza en la universidad, porque los dos, uno se beneficiaba de otro. Yo llevaba al mundo de la empresa, o del estado o de la fuerza aerea la actualización permanente que se obtiene acá y no olvidarse de los conocimientos teóricos, no oxidarse... (Informação verbal atribuída ao professor titular)

Nessas circunstâncias, embora os docentes se vejam como mediadores entre a teoria e a prática profissional, eles também reconhecem os limites da docência como atividade complementar, pois essa condição afeta o desenvolvimento da investigação que tem sido pouco desenvolvida por eles e, conseqüentemente, afeta o ensino.

Por fim, com base na percepção dos docentes, pode-se dizer que a docência na Engenharia é um espaço poroso e perpassado pela competição com o trabalho de engenheiro. Nesse sentido, tende a ser percebida como um complemento que agrega valor simbólico à atuação como engenheiro. No entanto, eles percebem que está havendo mudanças no perfil da formação dos docentes dada a entrada de jovens com doutorado na faculdade, mesmo com pouca valorização institucional para tal. Desse modo a universidade tem sido o ambiente mais propício às mudanças.

### **6.1.3 A institucionalização da docência como *multi-empelo* na Educação**

Entre os docentes da Educação da Universidade AR, a diversidade de condição vivenciada quanto aos regimes de dedicação, aos posicionamentos nos cargos dentro das cátedras e outros vínculos institucionais é muito mais acentuada que entre os docentes da Engenharia e da Odontologia. Em seus discursos, fica latente que essa condição pode ser traduzida por

uma dispersão na maneira como eles percebem suas condições de docentes. Eles sempre veem a partir dos processos instituídos na organização da faculdade perante a universidade e também da universidade perante às crises econômicas do país.

Embora tenha havido melhoras na condição econômica e com repercussão sobre as condições salariais dos docentes, os professores da Educação percebem que a faculdade na qual estão inseridos não possui uma posição *corporativista* como a Faculdade de Ciências Econômicas, a Faculdade de Medicina e outras que conseguem mais financiamento e melhores condições de trabalho para o pessoal docente e não docente.

Nesse sentido, a docência em Educação enfrenta condições desiguais em relação às outras áreas da própria universidade. Os professores são obrigados a trabalhar em vários lugares ao mesmo tempo, além das dificuldades de progressão na carreira, como diz esta professora:

En los últimos años, ha hecho de la parte del salario un uso tremendamente impuesto, no solamente del salario, sino también de las condiciones en cuanto a ascenso y descenso de las personas, incentivos, programaciones, obligaciones directamente, algunas veces nefastas, para poder ascender en esta carrera. Entonces sí, pedagógicamente se ha convertido en una carrera de obstáculos... (Informação verbal atribuída à professora titular)

Esse contexto exposto pela professora é muito forte na percepção dos docentes que parecem reconhecer melhoras no salário nos últimos anos. Mas essa situação é combinada com a persistência de trabalhos sem remuneração: “Hay personal *ad honorem* que trabaja gratis.” e trabalhadores remunerados, mas na condição de interinos, por ausência de concursos. É o que relata esta professora, há 12 anos trabalhando sem ser concursada:

No, no es en general de la universidad, depende de algunas facultades donde se juegan cuestiones políticas diferentes ...  
Mira, mi hija es odontóloga hace 5 años que se recibió, cuando se recibió entró como ayudante a una cátedra de acá a los 4 años de estar la llamaron a concurso, su cargo, y había 7 cargo y 9 aspirantes, ella se presentó al concurso y ganó el concurso, y es concursada antes que yo, a los tres años de recibida ya es concursada, depende de la facultad. (Informação verbal atribuída à professora adjunta não concursada)

Essa condição de trabalho adversa entre os professores repercutiu numa percepção da docência segundo a carreira de cada um na instituição. Entre os docentes que lograram ser concursados recentemente, verificou-se uma percepção de alívio e contentamento tanto com o concurso quanto também com o aumento salarial que foi geral. Conforme expôs um professor adjunto, o seu salário no ano de 2004 passara de 854 pesos por mês para mais de

10.000 pesos em 2012. Segundo esse professor, essa condição o permitiu dedicar-se exclusivamente, à docência na universidade:

En el año 2003, 2004 la universidad era una actividad importante para mi, ni imaginable que mi único trabajo podía ser la universidad. Hoy mi único trabajo es la universidad, y hago otras cosas que la universidad me permite, dar clases en las maestrías, consultorías, que la universidad me lo permite hacer. Pero básicamente hubo una política a nivel nacional que favoreció el trabajo académico y de una manera innegable, que se ve solo e los sueldos. Hubo inflación pero no hubo el 1000% de inflación. Hoy yo no me acuerdo tanto y fue algo maravilloso pensar que mi trabajo podría ser solo la universidad, tenía la misma dedicación que ahora, que bueno que es importante estar en la universidad. (Informação verbal atribuída ao professor adjunto concursado)

Por outro lado, os docentes *ad honorem* com encargos de docência e investigação reclamaram da dupla discriminação de suas condições, pois não tinham seus direitos trabalhistas reconhecidos e eram impedidos de aceder aos incentivos de investigações, embora assumissem as atividades de ensino como um docente regularizado.

Essa diversidade de condições levou os docentes a perceberem que havia um aumento nas exigências laborais para todos:

Algunas de incentivos diferenciales a los docentes que hacen investigación o hacen solo docencia, [...] mayores exigencias de titulaciones y en este periodo donde el salario de los docentes fue muy malo se mejoró un poço. Pero, la relación salarial de los docentes y la exigencia frente al trabajo no cambió; en relación a las mayores exigencias que se les piden al docente para mantenerse en un cargo en la universidad...( Informação verbal atribuída à professora titular concursada)

Ficou claro nos depoimentos que a convivência com essas condições levam os professores a estabelecerem relações distintas com a docência na universidade AR, chegando alguns afirmar que apenas estavam como professores mas não eram professores; outros se queixaram dos professores que não sentiam pertencimento à instituição. De maneira geral, como se viu, a docência era combinada com muitas outras atividades docentes em diversas frentes e instituições como: institutos de formação de docentes, consultorias e gestão na área educativa, atuação em centros culturais e outros.

Nessas circunstâncias, a docência na Educação na universidade pesquisada era percebida e nomeada como: marginal, complementar, *multi-empleo*, *multi-actividad*, enfim, revelou-se uma diversidade de condições profissionais constituintes de uma desigualdade entre o coletivo docente.

Esse quadro teve, como consequência a fragmentação entre os professores que, individualmente, iam tecendo sua percepção da docência, motivados a ensinar pelo gosto no exercício da docência, pela crença na universidade pública, pela credibilidade que o nome da universidade ainda lhe reservava e, também, pela expectativa de melhores condições de trabalho.

## **6.2 Os docentes da Universidade BR e suas percepções sobre a docência**

Entre os docentes da Universidade BR, predomina a percepção de que a docência constitui sua profissão, foi escolhida entre as outras possibilidades de carreira profissional, como a de dentista, engenheiro ou profissional da área educacional em geral. Concorre para tal percepção, a maneira como eles vivem a docência no cotidiano e seu exercício como ocupação principal, envolvendo o desempenho de diversas funções relacionadas à docência: ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Nessa perspectiva, o vínculo laboral é forte, pois constitui um emprego para os docentes brasileiros, que é visto como garantia de uma estabilidade e segurança. Mesmo no caso dos docentes, que veem a docência como complemento, esse vínculo exerce uma função de apoio significativo.

Para os docentes da Engenharia, por exemplo, os vínculos laborais é um atrativo por ser um emprego público e uma oportunidade de construção de uma carreira. Além do mais, são levados em conta as características do ambiente de trabalho na universidade, visto como um espaço que oferece determinadas condições de trabalho, tais como: *atualização constante, pesquisa, liberdade para estudar e flexibilidade de horários.*

Essas condições tornam-se mais evidentes ao confrontá-las com as experiências profissionais nas empresas privadas, como declarou este docente da Engenharia: “Após 15 anos na iniciativa privada, optei pelo magistério superior para manter atualizada, menos massacrada profissionalmente e com mais flexibilidade de horários.” (Informação verbal atribuída à professora do curso de Engenharia)



Nessa direção, para os docentes da Odontologia o ambiente de trabalho na universidade também aparece propício a um pertencimento institucional, além da criação de possibilidades de atualização de conhecimentos. Portanto, as relações com o trabalho indicam que a escolha pela carreira acadêmica é uma opção plausível em detrimento do trabalho como dentista em consultório particular.

Em relação aos docentes da Educação da Universidade BR, destaca-se a percepção baseada nas condições de trabalho em uma universidade pública federal, como ambiente que permite conciliar ensino, pesquisa e extensão e, ainda, o ensinar no nível superior. Essa peculiaridade do ensino no nível de ensino superior é vista como progressão na carreira, oportunidade de ascensão e de constituição de outra trajetória, comparada com as condições profissionais de origem, que é a própria docência na educação básica, ou ainda outra atividade relacionada à área social e educativa. As figuras a seguir visualizam as dimensões da atração da profissão docente entre os grupos de professores estudados na Universidade BR:

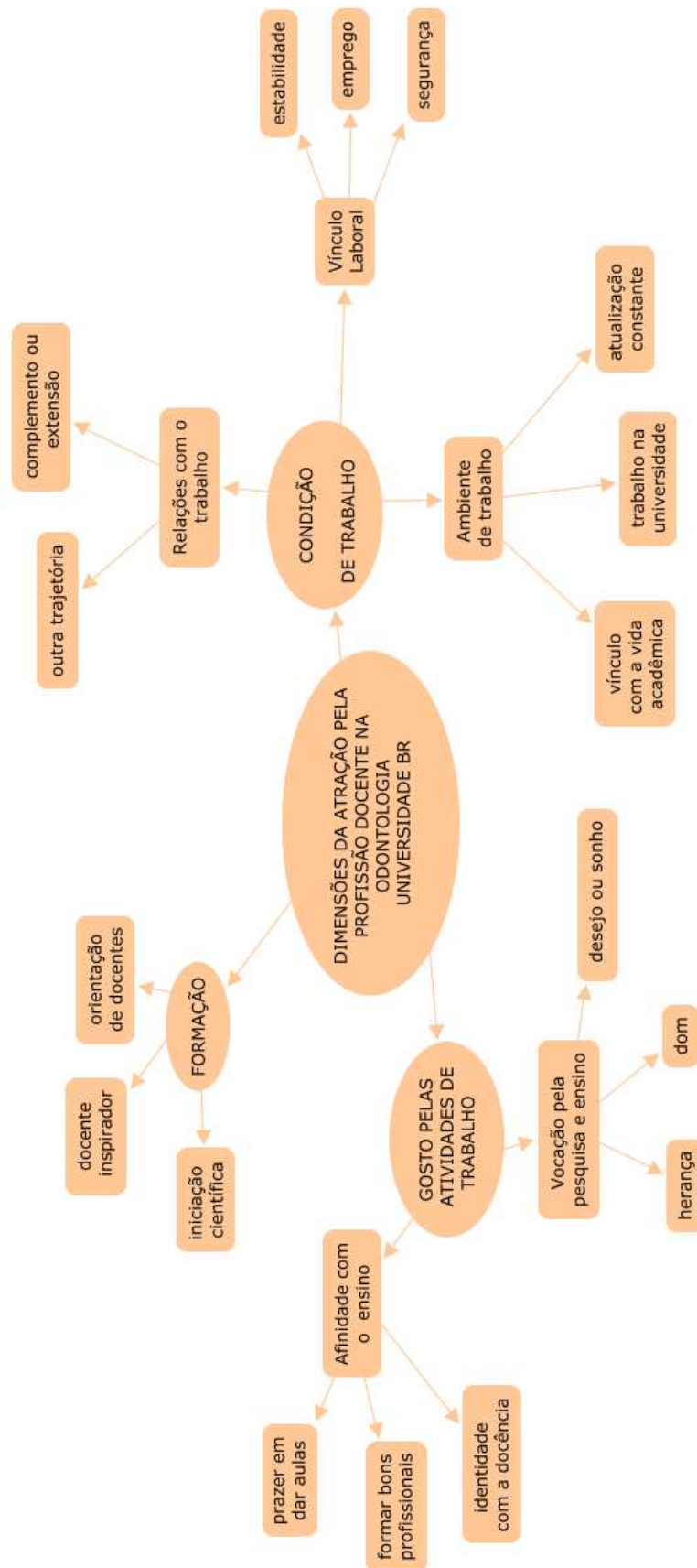


FIGURA 5: Configuração das dimensões da atração pela profissão docente na Odontologia – Universidade BR

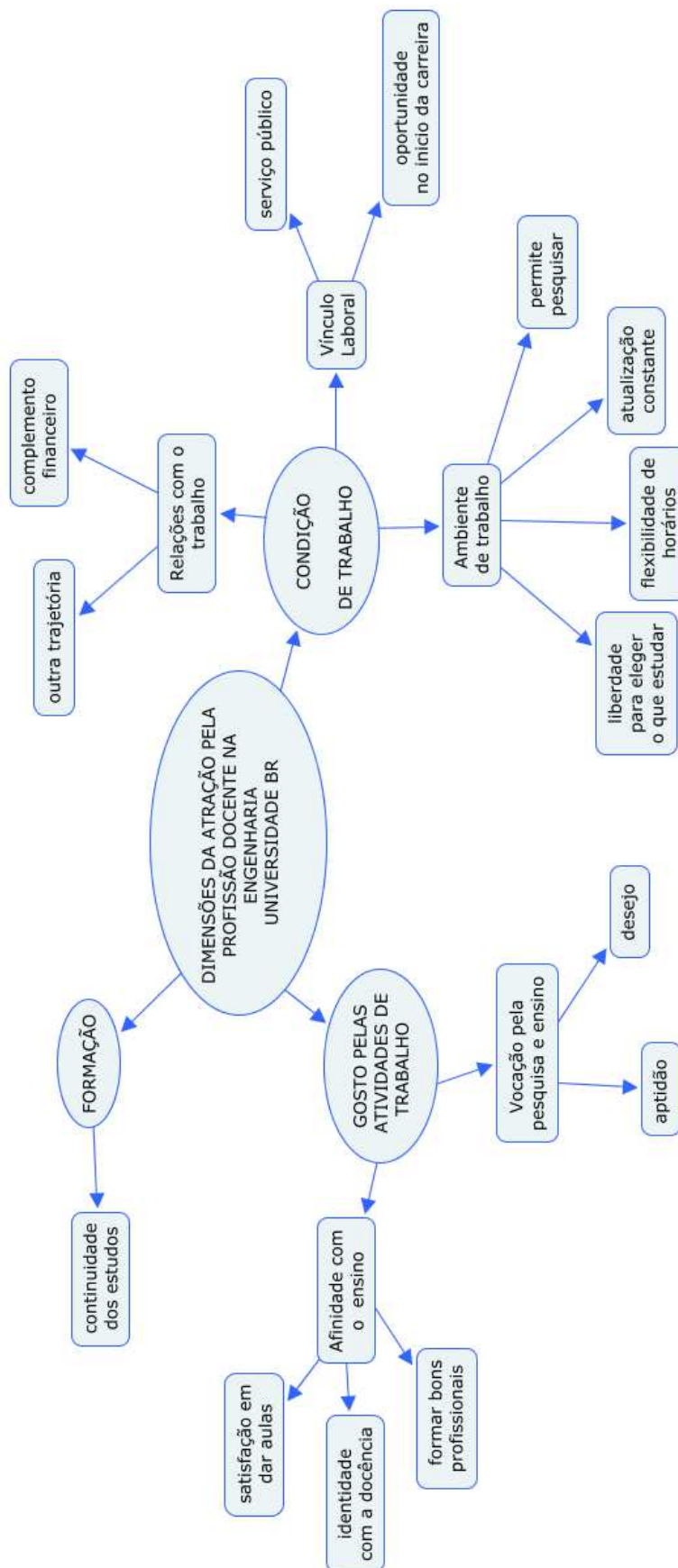


FIGURA 6: Configuração das dimensões da atração pela profissão docente na Engenharia - Universidade BR

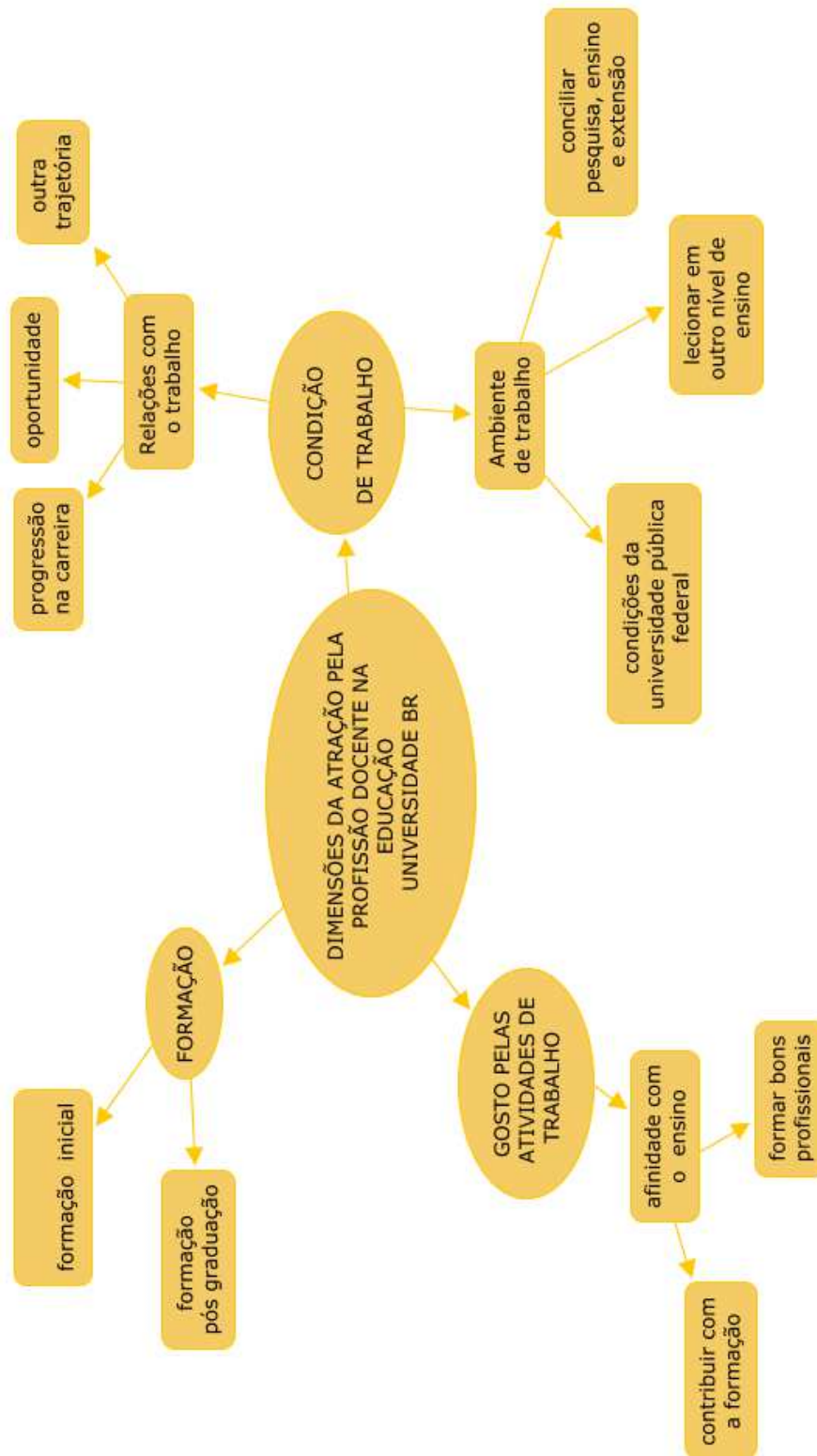


FIGURA 7: Configuração das dimensões da atração pela profissão docente na Educação – Universidade BR

A percepção predominante sobre benefícios das condições de trabalho na universidade pública, permitindo assumi-la como ocupação integral, é ainda complementada pelo gosto pelas atividades de trabalho, principalmente, o ensino e a pesquisa. Esse prazer pelo trabalho é manifestado de distintas formas. Assim, os docentes da Educação, sentiam-se orgulhosos de ensinar visando formar bons profissionais. Entre os docentes da Engenharia e Odontologia, esse gosto é ampliado para além da formação de bons profissionais. Assim, expressam satisfação em dar aulas além da percepção de vocação para as atividades de pesquisa e ensino, ambas vistas, tanto como *aptidão*, *herança* e até mesmo *desejo*, *sonho*.

Além de considerarem o gosto uma dimensão que motiva a ser e estar na docência, muitos docentes acreditam que a própria formação inicial atua como um condutor nesse processo, tanto por meio de experiência em atividades de iniciação científicas, de monitorias acadêmicas, estágios de pós-graduação quanto pela relação com os docentes em sala de aula, que despertam inspiração e também estimulam os alunos a se tornarem professores.

Em última análise, pode-se afirmar que além dessas dimensões que influenciam a percepção da docência entre os professores da Universidade BR, outras condições de trabalho relativas ao ambiente acadêmico e aos vínculos laborais favorecem a constituição da docência como profissão, levando-os a estabelecerem uma relação com o trabalho docente como ocupação principal. Contudo, a maneira pela qual cada grupo de professores percebe essa relação é também distinta, emergindo algumas singularidades como apresentadas adiante.

### **6.2.1 A docência como um dilema entre expectativa pessoal e realidade laboral na Odontologia**

Segundo os dados relativos aos docentes da Odontologia, da Universidade BR, todos desempenham atividades nas funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão, independente da posição no cargo docente e do regime de dedicação porque constitui uma exigência institucional, como atesta este professor:

Ensino, extensão e pesquisa é o meu trabalho. Mas tem a parte administrativa que tem representações, comissões que a gente participa como forma de complementar o trabalho na faculdade, que a Universidade exige isso da gente. (Informação verbal atribuída ao Professor)

Associada às diversas funções, predomina uma percepção de excessos de trabalho entre todos e daí, a dificuldade em cumprirem as demandas de maneira a não levar trabalho para casa. Tal como esta docente relata sua rotina de trabalho:

Dar aula teórica, principalmente na pós-graduação, orientação de mestrado e doutorado e na graduação eu fico em uma clínica e projeto de extensão. Fico na parte administrativa também, como colegiado. Ocupa mais do que eu gostaria. Principalmente a pós-graduação, demanda um monte de trabalho em casa, à noite, final de semana. (Informação verbal atribuída à professora)

Há uma percepção de que a pós-graduação incide sobretudo, no trabalho, mas entre os docentes não inseridos nesse nível de ensino, há também queixas sobre o excesso de trabalho que invade a rotina, constituindo um desafio para a organização pessoal podendo chegar a interferir na vida familiar, conforme expõe esta professora:

E um tanto de trabalho que a gente acaba tendo que levar pra casa. A gente leva. Tem toda uma cobrança da família que a gente está trabalhando em casa. É muito difícil de conciliar família com o trabalho. Claro que isso muda de acordo com a época. Tem época que é mais fácil gerenciar isso, tem época que é muito difícil. Por exemplo, nós estamos numa época muito difícil. (Informação verbal atribuída à Professora)

Observa-se nesse depoimento, que o excesso de trabalho também é cíclico, varia de acordo com o calendário acadêmico. Assim, o final de um semestre letivo pode ser mais sobrecarregado pelas prestações de contas em todas as funções: relatórios de projetos de pesquisa, ensino, extensão e fechamentos de decisões administrativas.

Embora seja percebida essa extensão do trabalho em geral, a pós-graduação parece exercer maior força de atração na percepção dos docentes. Ela constitui um dilema para docência, porque ao mesmo tempo em que ela qualifica, pois é um espaço legitimado para a produção de conhecimento e gerador de condições de pesquisa, também desqualifica, porque está regulada por critérios de produtividade que não abrangem as especificidades das diferentes funções docentes e suas formas de produção.

Nesse sentido, ela é percebida como um dilema

as normas de avaliação que a CAPES te coloca, você entra num ritmo que é assim, bem complicado de manter produção, de se manter num programa de pós-graduação. O programa daqui é conceito 6, a exigência é altíssima. Eu espero sim ir pra pós-graduação, porque quando você tem alunos de pós-graduação, você tem maior possibilidade de produção, maior possibilidade de pesquisa, e eu quero isso mesmo, eu gosto de fazer, mas eu não quero produzir só visando o produto, artigo científico. E às vezes

you deal with these things, because sometimes you publish something, for example, in an area that doesn't have a greater impact, international, but that has a local impact, for the population...that is very important, and there you are in this dilemma. (Verbal information attributed to the Professor)

The insertion and permanence as a teacher in post-graduate education as it is, becomes a dilemma: to maintain the criteria for her to remain and/or not being part of it to have to adjust to the criteria established for her to be included.

But, changing the focus of perceptions, taking into account the work context, with increasing demands for production in various functions, and still, the tensions around post-graduate education, the teachers of Odontology recognize that the salary relative to the regime of exclusive dedication does not equate to what they would earn working in a particular clinic. Thus, they seek meanings in teaching that go from the perception of "a personal and professional continuous growth in exchange with the students" to "labor stability"<sup>55</sup> generated by the occupation of a permanent position in a public university.

Between personal expectations and the lived reality, the teachers of Odontology at Universidade BR perceive that teaching tends to configure itself as central in their professional lives, assuming different meanings, according to the way they experience their daily activities and their relationship with the university. The institutionalization of some common conditions (for example: to exercise all functions, to have the same teaching load in graduation, to be dedicated exclusively and prioritarily) seems to contribute directly to this configuration, but it does not act as a factor of homogenization or exhaustion of the way each one lives and perceives teaching.

### **6.2.2 A afirmação da docência como liberdade no trabalho em contraposição ao emprego privado como engenheiro**

Among the teachers of Engineering at Universidade BR, the perception of teaching as a professional activity, marked by characteristics such as: flexibility, freedom and stability. These characteristics are always presented in comparison to the work of an engineer in the business sector, according to this testimony:

---

<sup>55</sup> Verbal information of professors of Odontology.

Eu acho que é uma boa opção, gosto muito de ser professor! Como professor é uma coisa que tem seu dom, então não é uma coisa que se ensina. Você não tem alguém em cima de você. Isso é muito bom, porque eu posso ter minhas decisões, decidir quando eu trabalho, o que eu trabalho.... Porque não é assim numa empresa, na empresa você tem é um cargo, tem sujeitos, tem a chefia em cima de você e a pressão é diferente, você tem que saber lidar com a pressão, com outros sujeitos. A pressão é diferente da escolha, então: “*eu preciso fazer a pesquisa, eu preciso fazer esse artigo, eu quero essa área*” e tal. Na empresa é pressão o que o chefe fala que você tem que fazer: “ *você faz isso, faz aquilo, senão vai ser expulso.*” Na empresa você sempre tem um medo de perder o seu trabalho, que você vai fazer seu trabalho cair, não tem a flexão que você tem na Universidade, então isso é uma segurança na vida que eu gosto. (Informação verbal atribuída ao Professor)

Nota-se nesse depoimento que a docência tende a ser percebida como um trabalho cuja margem de autonomia é significativamente maior e o tipo de controle sofrido nessa condição é substantivamente distinto. Esse controle o professor denomina-o *pressão*. Na perspectiva desse professor a *pressão* na empresa privada é o controle absoluto de um outro sobre o seu trabalho; na universidade a *pressão* vem de si mesmo. Por exemplo: *eu preciso fazer..., eu quero.*

Nesse sentido, a docência tende a ser vista como um espaço profissional mais promissor em termos de processo de trabalho, inclusive mais democrático e menos preconceituoso com as mulheres, quando compara-se com o campo da Engenharia no qual predomina maioria masculina:

Então naturalmente, na hora que você vai para a pós até aumenta a proporção de mulher, porque existe na vida de engenheiro, um preconceito para tratar mulher, e aí acaba que as mulheres, um pouco elas vêm para a pós graduação, porque tem gente que vem porque tem dificuldade de arrumar emprego, tem gente que vem porque arrumou emprego mas aí arrumou filho, e o filho depois da licença da maternidade, eu tenho uma amiga que está agora e o menino não larga do peito, e aí como que ela vai voltar a trabalhar? A empresa não tem a flexibilidade que ser estudante dá... (Informação verbal atribuída à professora)

Agrega-se, ainda, a essas percepções, o lugar ocupado pela produção de conhecimento na universidade e na empresa. Na universidade o sujeito atualiza seus conhecimentos enquanto a empresa tende a levá-lo à estagnação. Nesse sentido, a docência universitária encontra uma afirmação profissional entre os professores da Engenharia da universidade brasileira por se constituir como um trabalho mais autônomo, democrático, desafiador e de constante atualização.



No entanto, essas percepções positivas sobre as condições profissionais da docência são confrontadas com a questão salarial e a formação necessária para seu exercício. Ela demanda um investimento longo para tornar-se docente na universidade diante da exigência do título de doutor.

Nessa direção, novamente comparando a docência com o trabalho de engenheiros, uma professora mostra que o percurso para chegar à docência implica anos de formação em mestrado e doutorado, sem trabalho formal e com rendimentos incompatíveis com a autossustentação. Segundo ela, enquanto ganhava uma bolsa de R\$1.800,00 (mil e oitocentos reais), seus amigos ganhavam dez a doze mil reais na indústria. À época, como professora, ganhava R\$8.000,00 (oito mil reais) e eles continuavam ganhando mais.

Considerando essas situações, segundo alguns professores, a saída para compensar o salário é produzir projetos para empresas, via prestação de serviços, da extensão ou pesquisa. Mas essa atividade não atinge todos, pois exige uma trajetória e também investimentos de saberes:

As concessionárias têm que investir um percentual do rendimento delas anual em pesquisa, para melhorar a qualidade da distribuição de energia, da geração e distribuição. Então elas elencam lá temas de problemas que elas têm, e aí você pode submeter projeto propondo projetos de pesquisa e desenvolvimento para tentar pesquisar e desenvolver uma solução para aquele problema, ou seja, uma pesquisa direcionada para tentar solucionar um problema. (Informação verbal atribuída à professora)

De fato, alguns docentes recorrem ao financiamento via projetos da indústria em geral, compreendendo empresas públicas e privadas que solicitam pesquisas aplicadas aos problemas que elas apresentam para a comunidade científica. Assim, enfrentam uma seleção pela aprovação do projeto, sempre alcançando êxitos, pois a aprovação depende de antecedentes e também de conhecimentos específicos sobre as dinâmicas das instituições que estão lançando as propostas.

Assim sendo, se a condição salarial e as soluções para compensá-la são compartilhadas entre os docentes atualmente, a trajetória longa de formação prévia para ingresso na docência é uma condição mais presente entre os docentes recém ingressados constituindo uma diferença de geração. Pois entre os docentes com mais tempo na universidade, a formação acadêmica ocorrera após ingressarem na docência. Inclusive, esse aspecto foi ressaltado como

valorativo da docência na universidade, visto como uma oportunidade uma vez que possibilitou estudos, estágio e intercâmbios internacionais, com o apoio da universidade.

Por outro lado, um desafio compartilhado por todos os docentes diz respeito à inserção e permanência na pós-graduação. Os critérios construídos para essa condição são vistos pelos professores como altamente seletivos e excludentes, não atendendo às especificidades do ensino e da pesquisa na área aplicada. A tendência é manter uma relação de poder desigual entre os professores.

Nesse sentido, participar da pós-graduação transforma-se em uma tensão entre os docentes exigindo um esforço pessoal muito grande. Esse contexto da pós-graduação é visto com muita crítica, como exemplifica o comentário desta professora:

Mas o ponto profissional que eu vejo foi dessa questão que todo mundo fala aí, que é a do "produtivismo" criado aí. No começo eu até achava interessante quando estava na pós graduação, porque isso podia facilitar você "dirigir o aluno de doutorado" principalmente a fazer uma publicação numa revista. Então achei que era bom. Mas acabou virando um tiro no pé, porque aí todo mundo ficou fazendo isso aí e muitas vezes você perde a oportunidade de participar de uma pesquisa eficiente ou fazer uma coisa realmente criativa, porque tem que ficar inventando motivo para criar um artigo." Professor

"Olha, eu sou feliz com as minhas atividades de ensino, pesquisa...gostaria de ter um equilíbrio maior. Eu acho meio hipócrita os critérios, a forma como a pós-graduação lida, eu acho que é uma política assim, de seleção de grupinho. Então eu acho hipócrita, porque na verdade a pesquisa é uma coisa que melhora a graduação também, então na medida que você começa a impor critérios e inibir os professores de participarem das coisas, você está inibindo...você esta tentando piorar a qualidade do ensino. E eles gostam de fazer a distinção do que é graduação e do que é pós-graduação. (Informação verbal atribuída à professora)

Essa tensão instalada na pós-graduação repercute no coletivo docente, criando mal-estar entre eles. Por exemplo, os critérios estabelecidos pela pós-graduação, principalmente, relativos às publicações em revistas qualificadas, no caso dos docentes com mais tempo de trabalho, tendem a desistir de participar dela. E para os docentes que estão começando a carreira, significa fazer um esforço muito grande para criar as condições necessárias à produção.

Além do mais, a luta para ingressar e/ou manter-se na pós-graduação repercute sobre as relações cotidianas dos docentes provocando competição, disputas por recursos e por alunos, pouco entrosamento entre colegas, como relatou um professor na entrevista.

Por outro lado, os relatos dos docentes da Engenharia da Universidade BR permitem afirmar que a docência constitui um espaço profissional mais interessante e vantajoso, em vários aspectos, do que a atuação de engenheiro. Especialmente as mulheres, consideram que o trabalho como docente na Engenharia é mais democrático que o trabalho em empresas como engenheiras.

No entanto, a docência constitui uma atividade profissional permeada por mudanças no contexto atual. Hoje, para inserir-se na docência, exige-se mais formação que no passado e o seu exercício cotidiano tem sido muito exigente em relação à produção de pesquisa articulada à pós-graduação. Essas mudanças têm influenciado as relações entre os docentes e a maneira como eles interagem e percebem a docência na universidade.

### **6.2.3 A docência na universidade como alargamento profissional na área da Educação**

Os docentes da Educação pesquisados da Universidade BR, apresentam uma peculiaridade: todos recém-integrados à universidade. Nesse sentido, a percepção deles sobre a docência está muito norteadada pela comparação com as outras instituições na qual trabalhavam antes, tanto públicas quanto privadas.

Todavia, tanto os professores oriundos de universidades públicas quanto os provenientes de instituições privadas veem a docência como forma de alargamento da condição profissional proporcionada pelas lógicas de funcionamento da universidade na qual estavam inseridos. Assim, para muitos, ela possibilita desenvolver um trabalho mais participativo e democrático:

Numa instituição pública você tem órgãos, colegiados, um compartilhamento de gestão e de decisões que você não encontra em outra, por exemplo, nas escolas privadas, embora também tenha nas escolas privadas certas posições, como coordenador de curso, chefe de departamento, mas que...embora tendo sido experiências significativas elas passam muito longe desse exercício mais democrático e dessa participação compulsória que a instituição exige, e desse aspectos mais relevantes é a própria demanda relativa...digamos à tentativa de ativar os pilares que constituem a universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão. Então de certa maneira eu posso dizer que o meu perfil se altera completamente quando eu penso que rememorando essa minha experiência anterior, eu poderia dizer que eu era muito mais um professor, não pejorativamente, mas é isso mesmo, um horista porque eu dava muita aula. (Informação verbal atribuída ao Professor)

Outros referem-se à qualidade do processo de trabalho:

Agora voltando a esse processo inteiro, já publiquei três artigos estou pensando minha inserção na pós, com dois anos aqui. Nunca tive condição de escrever tanto, porque em (na universidade x) as aulas eram muitas e eram um canteiro de obras, as tarefas eram muitas e eu sempre fui muito engajado e responsável. (Informação verbal atribuída ao Professor)

Desse modo, os docentes percebem a ampliação da condição profissional relacionando-a ao desenvolvimento das funções não só de ensino, mas também de pesquisa, extensão e gestão. Contudo, eles evidenciam que, concomitante a esse processo, tem aumentado a quantidade de atividades que eles desenvolvem no cotidiano do trabalho, marcado pelas ações que são comuns a todos como os encargos didáticos. Além da infinidade de atividades avulsas que surgem das quais muitas vezes tem que participar. Tratam-se de projetos de ensino, pesquisa, extensão e iniciativas de grupos de estudo que extrapolam o previsto e eles aderem por razões diversas.

Diante dessas possibilidades de trabalho, o desafio que os professores enfrentam é como administrar diferentes demandas de trabalho com o tempo e a disponibilidade que eles têm diariamente. O grande número de atividades que assumem por razões diversas levam-no a se sentirem desorganizados e, por vezes, preocupados se estão percebendo a rotina de trabalho, como diz esta professora:

Isso eu acho que se eu fosse mais organizada. Mas isso claro é uma cobrança que eu faço pra mim mesma. Mas eu vendo as pessoas, conversando com elas. Eu acho que não é só organização não. Eu acho que isso aí está extrapolando um pouco... (Informação verbal atribuída à professora)

A percepção dessa pesada demanda de trabalho condiciona-os a pensar que tudo deve ser feito ligeiramente, pois sempre os prazos estão ajustados, e logo essa visão passa a ser parte da rotina independentemente do jeito de ser de cada um:

“Então, por exemplo, publicação, aquelas coisas de ter um tempo, maturidade, aí tem a ver com perfil muito pessoal... disposição, então acaba que a pressão do tempo, não tenho dúvida que isso constitui um grande desafio. Aquela história de tudo ser um pouco pra ontem, você fazer um projeto, mas têm que ser um pouco rapidinho, tem que fazer muito rápido, todas essas atividades que eu listei anteriormente fazem parte do cotidiano.” (Informação verbal atribuída ao professor)

Os professores percebem a intensidade e dinamismo do trabalho cotidiano tanto como oportunidade profissional quanto como sobrecarga. Um dos professores entrevistados disse

perceber que o grupo dos docentes, principalmente os recém-chegados à universidade, compartilham dessa idéia ao afirmar que:

...estão compreendendo plenamente a posição dos professores novatos, sobrecarregados, que chegaram pelo REUNI e que sofrem mais do que nunca o desafio de estar na pós, os desafios da produção e enfim,... não vê o reconhecimento do seu título de doutor, são tratados como carregadores de piano, ...na hierarquia acadêmica, no mundo acadêmico, então esses novos, eles reclamam mais... (Informação verbal atribuída ao professor)

Conclui-se, portanto que os docentes da Educação da Universidade BR se percebem a partir do tempo de atuação na instituição e logo, uma visão dos recém-inseridos na faculdade. Nessa perspectiva, a docência é percebida na universidade pública como um alargamento profissional, combinado com muita intensidade de trabalho.

### **6.3 A percepção da docência entre os professores da Universidade BR e da Universidade AR**

Os dados relativos à percepção dos professores de ambas as universidades pesquisadas mostraram que a dimensão condição de trabalho influencia, significativamente, a visão deles sobre a docência como profissão. Para eles, a maneira como é dada essa condição do trabalho repercute sobre as demais dimensões que os levam a ser e estar na docência, demonstrando distintos processos de profissionalidade.

Nesse sentido, os dados coletados no grupo de professores das respectivas universidades estudadas evidenciam um claro contraste entre os docentes da Universidade AR e os da Universidade BR. Assim, constatou-se maior afirmação profissional da docência entre o grupo de docentes brasileiros e menor afirmação entre os docentes argentinos.

O quadro abaixo sintetiza a percepção dos professores sobre a docência em ambas as universidades, conforme descrita nos tópicos anteriores deste capítulo:

QUADRO 3 : Comparação da percepção dos professores das universidades AR e BR sobre a docência universitária

<b>Dimensões perceptivas/ Áreas</b>	<b>Odontologia AR</b>	<b>Engenharia AR</b>	<b>Educação AR</b>	<b>Odontologia BR</b>	<b>Engenharia BR</b>	<b>Educação BR</b>
<b>Percepção predominante</b>	Docência: atividade desprestigiada e residual	Docência: complemento da ocupação principal	Docência: atividade marginal	Docência: trabalho estável	Docência: trabalho estável	Docência: ampliação da carreira profissional
<b>Condição do trabalho</b>	O ambiente de trabalho em si	O ambiente de trabalho em si	O ambiente de trabalho em si	Vínculo laboral e o ambiente de trabalho em si	Vínculo laboral e o ambiente de trabalho em si	Vínculo laboral e o ambiente de trabalho em si
<b>Gosto pelas atividades</b>	Afinidade com as atividades de ensino e vocação	Afinidade com as atividades de ensino e vocação	Afinidade com as atividades de ensino e pesquisa e vocação	Afinidade com as atividades de ensino e pesquisa, vocação	Afinidade com as atividades de ensino e pesquisa, vocação	Afinidade com as atividades de ensino
<b>Formação</b>	Iniciação científica e pós-graduação	Monitoria, iniciação científica, estímulos docentes	Carreira e iniciação científica	Iniciação científica, admiração por docente, e orientação de professores	Continuidade dos estudos na Pós-graduação.	Formação inicial e a pós-graduação.
<b>Compromisso social</b>	Retorno à universidade pública e ao país.	Retorno à universidade pública e ao país.				

Diante desse quadro, a seguir, serão analisadas comparativamente, as dimensões da profissionalidade docente manifestadas pelos professores.

### **6.3.1 As condições de trabalho e suas implicações na percepção dos docentes**

Observou-se na percepção dos professores sobre a condição do trabalho como docente universitário que em ambas as universidades ela se distingue quanto à maneira como os docentes estão institucionalizados e quanto ao ingresso no exercício docente. Neste caso, compreendem-se, portanto, as relações de trabalho formalizadas e aquelas relacionadas ao ambiente de trabalho e sua organização, conforme conceituado por Oliveira e Assunção (2010).

Com referência às relações de trabalho entre os docentes da Universidade BR, estão regulamentadas numa carreira de abrangência nacional, portanto, igualmente para todos, independente das áreas das quais fazem parte e da universidade federal em que esteja inserido. No caso dos docentes da Universidade AR, não existe regulamentação em forma de uma carreira nacional e os vínculos estabelecidos no âmbito da universidade estudada, são condizentes com uma precarização do trabalho. Como apontado por Antunes (2005), trata-se de formas flexíveis de contratações, de jornada de trabalho, de remuneração e de direitos trabalhistas.

Nesse sentido, entre o grupo de professores deste estudo, essa situação parece confrontar com outras dimensões da condição do trabalho. Assim, do ponto de vista das relações de trabalho, eles não encontram sustento para a afirmação da docência como profissão, logo ancoram sua percepção no ambiente de trabalho em si e da representação pessoal que eles estabelecem com o trabalho.

A propósito, conforme tratado por Hypólito (2012), o caráter subjetivo das condições de trabalho repercute sobre a vida e o trabalho em si dos professores. Neste caso, a maneira como os professores percebem o ambiente universitário advem tanto da representação que a universidade preserva no imaginário social quanto das questões pessoais estabelecidas com a instituição.

Em adição, embora seja comum aos docentes da Universidade BR e da Universidade AR, demonstração de engajamento e comprometimento com as atividades de trabalho, em ambas as universidades, observa-se que as implicações pessoais no trabalho tomam rumos distintos. Na Universidade AR, esse engajamento é o sustento maior da relação com a docência,

chegando a ser exercida gratuitamente. Nessa perspectiva, os professores apresentam um repertório mais diversificado para dizer do gosto e da vocação pela docência.

Em relação aos docentes da Universidade AR, a implicação pessoal na docência não se dá exclusivamente pelas demandas dos processos de trabalho em si, tal como tratado nos estudos sobre intensificação de Hargreaves (1996) e Dal Rosso (2011). Pois há um engajamento mais voltado para um ideário de valores e concepções sobre o sentido da educação superior como bem público e o espaço da universidade pública na sociedade.

Prosseguindo esta síntese, cabe salientar, aqui, esta percepção dos professores da Universidade AR de que o exercício da docência constitui um compromisso social de retorno à universidade pública e ao país pela gratuidade do ensino que recebera. Essa visão, tão singular, emergiu entre docentes da Odontologia e Engenharia.

Entretanto, essa percepção pode ser vista por várias perspectivas de análise. Mas considerando a história da educação na Argentina e os enfoques da discussão sobre escola e a universidade pública, bem como os enfrentamentos políticos assumidos pela universidade, compreende-se que essa percepção se articula com a crença coletiva de que a sociedade argentina construiu sobre o papel da educação como espaço de ascensão social e promoção da cidadania. (BUCHBINDER, 2005; TIRAMONTI, 2005; BIRGIN, 2005)

Outra percepção digna de nota diz respeito a percepção da universidade como ambiente de produção de conhecimento e espaço que mantém as pessoas atualizadas. Dessa forma ela contribui para que os professores permaneçam na docência motivados pelas possibilidades de realizar distintas experiências pessoais e profissionais. Os benefícios do ambiente de trabalho em si são vistos como compensação aos vínculos precários de trabalho estabelecidos institucionalmente.

Essa valorização do ambiente de trabalho em si apontada pelos docentes da Universidade AR é também encontrada entre os docentes da Universidade BR. Tal posição leva a supor que a *crise de hegemonia* da universidade, conforme analisado por Santos, (1995) não é tão percebida pelos docentes aqui estudados.



Todavia, do ponto de vista contextual, essa análise pode fazer sentido considerando-se que a universidade na América Latina ainda é o espaço de maior produção de conhecimento científico como apontou Didriksson (2008). Quanto às duas universidades aqui tratadas, elas se encontram bem posicionadas como referências de desenvolvimento científico no cenário latino-americano. Em termos de evidência empírica, o relato dos docentes doutores em Engenharia da Universidade AR parece confirmar esse lugar da universidade, pois é nela que eles encontram respaldo para produção de conhecimento.

Com base nas divergências quanto às condições de trabalho dos docentes da Universidade BR e da Universidade AR, adverte-se que, embora a docência comporte dimensões codificáveis e flexíveis, como ressaltam Tardif e Lessard (2009), o desequilíbrio entre essas dimensões pode acarretar a uma desvalorização profissional propriamente dita.

No caso da Universidade AR, a ausência de relações de trabalho formalizadas institucionalmente leva seus docentes a viverem a docência, de maneira precária dificultando a conversão dela em ocupação principal. Nesse contexto, a afirmação da profissionalidade desses docentes passa muito mais pelas atitudes e crenças individuais que propriamente por uma iniciativa de política universitária.

Essa situação gera tensão e desigualdade entre os membros da mesma universidade e até mesmo da mesma faculdade ou departamento desde que detoem, significativamente, de qualquer conceito de docência comum entre eles. Fato é que há professores na condição de funcionários do Estado e professores na condição de sacerdócio.

Por outro lado, para os professores da Universidade BR a formalização das condições de trabalho é um fator que contribui para que a docência seja assumida plenamente. Quanto às conseqüências demonstradas em suas percepções, assinalam que igualdade de condição independentemente do pertencimento disciplinar, pode ser combinado com diferentes formas de ser e agir dos professores em conformidade com a cultura de cada área.

Com efeito, neste estudo, vivenciam-se duas formas constituintes de docência: uma formal, cuja carreira baseia-se na meritocracia, no caso da Universidade BR e; outra não formal: com ausência de uma carreira oficial, no caso da Universidade AR, combinando aspectos meritocráticos e plutocráticos.

Assim sendo, no caso das universidades brasileiras, com a reforma da década de 1960, a organização universitária baseou-se no modelo americano. Desse modo, entre outros aspectos modificados, a criação dos departamentos com a extinção das cátedras modificou a forma de organização dos docentes. Também foi estabelecido o Estatuto do Magistério Superior, o qual sofreu diversas modificações. Atualmente, a carreira docente está regulamentada por nova legislação, baseada em pressupostos meritocráticos como a titulação.

Com referência às universidades públicas argentinas, desde as origens não foi consolidada uma autêntica carreira, como dito por Buchbinder (2005), e a organização em cátedra, desde o início do século XX, estabelecia-se em torno dos professores titulares e suplentes. Os professores titulares, geralmente eram pessoas da elite local, tinham esse cargo vitalício e ainda gozavam de prestígio e poder sobre a comunidade em geral. Os professores suplentes eram os que trabalhavam gratuitamente e enfrentavam processos rigorosos de seleção.

Nota-se que, historicamente, os docentes universitários da Universidade Argentina carregam consigo traços dos pressupostos plutocráticos, o que não significa um modelo, pois, atualmente, convivem com formas de organização diversas no âmbito de uma mesma universidade, tal como foi apresentado nos depoimentos dos docentes. Contudo, eles não possuem uma carreira docente estabelecida formalmente em âmbito nacional, sendo esta, objeto de reivindicação dos sindicatos dos professores na atualidade.

Assim explicam-se as inquietudes dos professores da Universidade AR relacionadas à insustentabilidade da tradição nas formas de ser docente e às mudanças relativas à representação e ao prestígio dos docentes no contexto atual. Por conseguinte, como os docentes da Universidade BR, as diferenças de geração também provocam mudanças, como por exemplo: a característica dos professores mais novos que ingressam na docência portando mais titulação.

Nesse sentido, mesmo com essas bases distintas da condição de docente, em ambas as universidades, é comum, entre os professores, a percepção de mudanças nos seus modos de ser, seja colocando em xeque as tradições do trabalho gratuito entre os docentes da Universidade AR; seja nas tensões entre ser ou não ser docente da pós-graduação, no caso dos docentes da Universidade BR.

Embora não explicitem com esses termos, o que atravessa as tensões e dilemas entre os docentes são as formas de produção do conhecimento imperantes no contexto atual. Elas incidem sobre as condições específicas de cada grupo afetando sua profissionalidade.

A propósito, observam-se em ambos os países, políticas de incentivo à produção de pesquisa cujos mecanismos se assemelham, conforme mostra o capítulo 4. No caso da Universidade BR, o credenciamento e a manutenção na pós-graduação baseiam-se na quantidade de produção, e assim o financiamento às pesquisas e à classificação de níveis dos pesquisadores é feito pelas agências de fomento. No caso da Universidade AR, estão submetidos a programas semelhantes de incentivo à produção e à pesquisa, mas não se articulam tanto em torno da pós-graduação tal como no Brasil.

Em relação aos professores brasileiros aqui estudados, observa-se entre os docentes da área da Educação prevalece o engajamento no trabalho acadêmico marcado por um dinamismo muito forte. Entre os docentes da Engenharia, sobressaem os grandes esforços e o sentimento de perdas na interação entre os colegas. Na Odontologia, nota-se a percepção da necessidade de estar na pós-graduação para qualificar-se, ao lado da descrença no tipo de conhecimento valorizado que não atende à realidade local.

Já no caso dos argentinos, entre os docentes da Educação, vê-se o conflito entre as precárias condições de trabalho e os aumentos das exigências laborais; na Engenharia, a percepção do lugar da titulação entre os professores novos e o confronto com as condições do trabalho; e entre os docentes da Odontologia, as características do que é valorizado na produção científica atual e as dificuldades nas distintas áreas.

Embora a percepção dos docentes em geral tenha se fixado em aspectos particulares das condições institucionais, percebe-se que um movimento mais amplo perpassa os dois países e está presente na percepção dos professores. As consequências implícitas nas percepções dos professores são muito condizentes com as análises de Sguissardi e Silva Junior (2010) no que se refere ao comportamento dos professores de ensino superior sobre as condições de produtividade acadêmica atualmente.

De qualquer forma, pode-se dizer que as percepções dos docentes são norteadas pelo *produtivismo acadêmico*, demonstrando que, em maior ou menor medida, ele está presente

entres os professores das duas universidades e tem afetado suas profissões de distintas formas: na cisão com o trabalho coletivo, no excesso de trabalho, na produção de conhecimento desvinculado do contexto local, na contradição entre titulação e formação, entre outros.

Nessa perspectiva, cabe retomar o lugar reservado à universidade na percepção dos docentes, ou seja, espaço de referência à produção do conhecimento. Embora ainda seja reconhecida e valorizada pelos docentes como tal, é inegável que esse processo de produção de conhecimento permeado pelo *produtivismo acadêmico* está pressionando a universidade e dando evidências de que suas crises de legitimidade, de hegemonia e institucional, conforme denominadas por Santos (1995), estão presentes nesse contexto.

Concordando, pois, com esse autor, o que está em jogo não são os fatos mais imediatos e visíveis do cotidiano acadêmico, mas a própria concepção e valores relativos à ética científica que, paulatinamente, vem perdendo terreno entre a comunidade acadêmica pela dispersão dos ideais coletivos e das formas de convivência, tornando esvaziada a própria noção de comunidade.

### **6.3.2 Saberes da docência na percepção dos professores**

O contraste entre o nível de formação dos docentes brasileiros e o dos docentes argentinos pesquisados, ficou claro neste estudo. Partindo dessa constatação argumenta-se que a concepção de docência entre os professores das duas universidades pesquisadas se distinguiu. Entre os brasileiros, a noção de docência centrava-se na formação científica; e entre os argentinos, na experiência, compartilhando, assim, limites formativos para docência tal como apresentado por Cunha (2007) e Tardif (2009).

Essa configuração articula-se com a percepção dos professores, pois já dito, tanto para os docentes da Universidade BR quanto para os da Universidade AR, a formação docente ocupa um espaço significativo. É ela que os leva a estar na docência por meio de distintas relações, que vão desde a participação de práticas institucionais de monitorias e atividades acadêmicas, tanto na graduação quanto na pós-graduação, até mesmo a admiração e orientações de professores.

Nessa perspectiva, nota-se na percepção dos docentes pesquisados que a docência universitária, como profissão, vai se constituindo durante os próprios processos de socialização desde a condição de aluno de graduação até a pós-graduação. Portanto, o docente é influenciado tanto por mecanismos subjetivos quanto institucionais levando o sujeito a se aproximar da prática docente na perspectiva da docência.

Embora a formação do professor seja relevante e influa na conversão de aluno à docente, nota-se no repertório dos docentes de ambas as universidades, que não se trata propriamente de uma formação sistematizada para a docência em ambos os casos.

Nesse sentido, a percepção deles reforça os limites dos saberes construídos para a docência, pois, como expôs Tardif (2009) já não se sustenta a concepção de que para ser professor universitário é suficiente ter boas ideias ou reproduzir o comportamento de um professor inspirador, do mesmo modo que pesquisa não se aprende apenas numa dinâmica de convivência com uma equipe de pesquisadores.

Nessa perspectiva, autores diversos têm apontado a importância da formação para a docência entre os professores universitários, para fortalecer sua profissionalidade. entendendo que o trabalho docente não se reduz a mera transposição de práticas ou conteúdos, mas implica *consciência, compreensão e conhecimento* como dito por Cunha (2007).

Portanto, conforme as percepções dos docentes, os desafios a serem enfrentados para construir uma formação nessa perspectiva são muitos, quanto às condições de trabalho e à formação privilegiada no âmbito universitário conforme abordado nos demais tópicos.

### **6.3.3 Gosto e vocação pela docência na percepção dos professores**

Depreende-se da análise dos docentes estudados, de ambas as universidades, a evocação de diversos aspectos por eles denominados o gosto pelo exercício da docência. Trata-se de um fator que os leva a ser ou estar como professores. Também há a referência à vocação como motivo para a docência, termo esse menos usado pelos professores da área da Educação, mas relacionado à própria formação na qual a história da docência é problematizada.

A propósito, diversidade de termos apontados pelos docentes confirma a análise de Tardif e Lessard (2009) sobre a multidimensionalidade expressa na relação do docente com seu trabalho, que envolve distintas ordens: profissional, pessoal, subjetiva, jurídica, emocional, normativas e outras.

Nesse sentido, as expressões usadas pelos docentes revelam percepções peculiares, relacionadas à docência, por exemplo, percebê-la como um *hobby*, caracterizando-a como espaço de descontração perante a atividade de trabalho como odontólogo. Sendo uma percepção específica de docentes da Universidade AR de odontologia, supõe-se que ela esteja articulada com a condição de trabalho não remunerado, logo considerada um *hobby*. Além desse exemplo, citam-se: percepções relacionadas à área afetiva como paixão, sonho, desejo, prazer, interesse, satisfação do trabalho com o jovem e com o conhecimento em geral, tanto no ensino quanto na pesquisa; percepções ligada a habilidades inatas como dom, aptidão; percepções profissionais e normativas como formar bons profissionais, identidade com a docência, afinidade com a pesquisa e ensino, desafios das práticas, etc.

Nota-se, pois, que várias percepções perpassam a docência relacionadas à vocação ou ao gosto. De acordo com Tenti Fanfani (2008), toda profissão pressupõe um componente vocacional e, no caso da docência, é preciso considerar os elementos não racionais da atividade de trabalho como importantes na sua constituição, dando-lhe o devido entendimento, desde a perspectiva da ética, do respeito e até do cuidado com o outro.

Nesse sentido, na opinião do autor, no contexto atual é insustentável a ideologia da vocação centrada nas ideias de inatismo ou dom. Tal visão resulta numa postura profissional mais entendida como missão ou sacerdócio, ou ainda, uma visão de vocação centrada no exercício da gratuidade, desinteresse ou sacrifício. (TENTI FANFANI, 2008) Essa visão da vocação perpassa a percepção da docência e, no caso dos docentes da Universidade AR, a própria existência dos professores trabalhando gratuitamente reforça essa situação, aliás resquícios de uma tradição conforme discutido no tópico anterior.

Por outro lado, entre todos os docentes estudados, tanto da Universidade BR quanto da Universidade AR, foi expressiva a percepção de comprometimento com a formação de bons profissionais, com o ensino e a pesquisa. Também a satisfação e interesse pelo trabalho

demonstram uma visão vocacional mais próxima da abordagem do compromisso ético defendida por Tenti Fanfani (2008).

Essas distintas percepções sobre a vocação chamam a atenção para o entendimento delas nos contextos de trabalho evidenciados pelos docentes. Aliás, conforme Costa (1995) o apelo à vocação pode servir para a negação profissional. Assim, no caso das mulheres, o apelo centrava-se em suas supostas capacidades inatas em relação ao cuidado, considerando-as mais aptas para o ensino. Mas, por detrás desse discurso, elas eram desvalorizadas profissionalmente, recebendo baixa remuneração e não sendo reconhecido o seu trabalho.

Por outro lado, como apresentado por Enguita (1991), a baixa remuneração e a desvalorização profissional negavam a vocação social para o ensino a aqueles que a exerciam nessas condições, pois eram vistos como alguém que estava exercendo a docência porque incapaz de fazer outra coisa melhor e não porque tinha vocação.

Ora no contexto dos docentes estudados, tanto da Universidade AR quanto da Universidade BR, essas relações podem ocorrer no cotidiano deles devido às próprias condições de trabalho enfrentadas. Dessa forma, é importante a melhoria dessas condições, pois, de acordo com Tenti Fanfani (2008), a vocação como constituinte da profissionalidade docente, numa perspectiva do compromisso ético, demanda articulação com as condições profissionais e politização dos docentes.

#### **6.3.4 A autonomia e a percepção dos docentes**

A percepção dos professores argentinos e brasileiros aqui estudada demonstra sutilezas da autonomia manifestadas em seus modos de ser e estar na docência universitária sobretudo no processo de trabalho visto como espaço no qual os controles se tornam mais aparentes.

Em relação à autonomia propriamente dita, quase não houve declarações, mas a percepção de *pressões* do trabalho, do tempo e das relações cotidianas, essas sim, foram dando indícios da natureza relativa que abarca a autonomia na docência no contexto atual.

Recorrendo a abordagem de Chauí (2003), na qual a autonomia é entendida como poder de autorregulação da comunidade universitária sobre as definições acerca de seu trabalho e das finalidades perante a sociedade, conclui-se que há três dimensões de autonomia: a autonomia institucional ou de políticas acadêmicas, autonomia intelectual e a autonomia da gestão financeira.

Transportando-se para a questão em foco, pode-se falar de contrastes marcantes dessas dimensões na percepção dos professores pesquisados pois, em relação à docência ora essa autonomia é preservada, ora é constrangida.

Especialmente na análise da percepção dos docentes da Educação da Universidade BR, percebe-se a presença de um alargamento da participação colegiada nas decisões institucionais, expressando mais democracia e apresentando indícios de mais autonomia no trabalho coletivo no cotidiano. Essa condição repercute na percepção de mais autonomia intelectual, inclusive, expressa como ampliação da sua profissionalidade, ou seja, *alteração do perfil*, uma vez que seu trabalho não o reduz a um professor horista, compreendendo também o pensar, decidir e fazer.

No caso dos docentes da Engenharia da Universidade BR é muito expressivo os sentimentos de liberdade e autonomia gerados pelas condições de professor em uma universidade pública. É recorrente a visão dessa ampliação da autonomia em comparação com a pouca autonomia na gestão e execução do trabalho no âmbito das empresas privadas.

Quanto aos docentes da Odontologia da Universidade BR, também a autonomia se expressa na participação dos processos decisórios e no processo de trabalho, principalmente por estarem em uma universidade pública, ou seja, um espaço que permite algumas condições, que outros não permitiriam como, por exemplo, realizar uma pesquisa.

Ainda na perspectiva dos professores da Universidade BR, eles percebem que têm autonomia principalmente no âmbito intelectual, relacionada aos processos de trabalho e as decisões coletivas que o envolvem. Atribuem essa condição, à natureza da instituição universitária na qual estão inseridos, ou seja, a universidade pública.



No entanto, também suas percepções revelam diversos indícios de que a autonomia tem sido constrangida por demandas de trabalho externo como: os projetos de desenvolvimento de pesquisa na Engenharia, as normas da pós-graduação regidas pela Capes evidenciada nas três áreas e, ainda, trabalhos de diversas ordens como dito pelos professores da Educação. Nesse sentido, pode-se dizer que, em alguns casos, a própria noção de decisão colegiada parece ser distorcida para tarefas administrativas, permitindo inferir que ocorra deturpação da autonomia coletiva.

Essas evidências sobre a autonomia no caso dos docentes da Universidade BR mostram a tensão entre as três dimensões da autonomia, apresentado por Chauí (2003), pois a autonomia intelectual e institucional está perpassada por influência de mecanismos externos que exercem pressões sobre os docentes em seus trabalhos. Essas pressões advêm tanto de agências de financiamento quanto de empresas públicas e privadas, que têm levado à adesão dos docentes e acarretando, então o conflito entre *o que querem e o que precisam*, conforme depoimento de um professor da Engenharia.

Com relação aos docentes da Universidade AR, a percepção de autonomia se defronta com as condições de trabalho, pois ela varia consideravelmente conforme a posição que ocupa na hierarquia dos cargos, o tipo de dedicação, o fato de ser *ad honorem*, interino ou concursado, enfim, como está institucionalizada a docência. Assim, que no caso dos professores aqui estudados as condições de trabalho mostram-se bastante precárias em termos de relações de trabalho.

Nesse sentido, os cargos correspondentes a professores titulares são os que expressam maior autonomia em relação aos demais, pois são eles que assumem a liderança das cátedras regendo o trabalho coletivo. Assim, o grau de autonomia depende muito do estilo de cada professor titular na condução da sua equipe. Nos casos em que as cátedras não têm um professor titular, por ausência de concurso, assume a liderança o professor associado ou o adjunto.

Em relação à dedicação exclusiva, os docentes contratados por esse regime também tendem a participar mais das decisões, mas quase sempre essa dedicação é correspondente aos docentes que estão nos cargos de hierarquia da cátedra.

Quanto aos docentes em regime de dedicação simples, o envolvimento deles com as atividades universitárias, variam bastante: alguns apenas dão aulas, outros tendem a participar também das pesquisas.

De toda maneira, a organização dos docentes é um indicador de autonomia relativa na divisão do trabalho, principalmente, no ensino. Pois a tendência é de os professores no topo da hierarquia serem responsáveis pelas aulas teóricas e o grupo de docentes auxiliares assumirem as aulas práticas. Mas a organização do trabalho da equipe catedrática varia de acordo com cada grupo, de acordo com as observações de campo, nota-se a tendência de reuniões coletivas de discussão dos planos de ensino, distribuição do trabalho e acompanhamento.

Todavia, na perspectiva da organização do trabalho, observa-se que a autonomia varia consideravelmente. Para alguns, pode ficar circunscrita ao campo da atividade em si, na realização do trabalho em sala de aula de mediação do conhecimento com os alunos, sendo particularidade de cada trabalhador ou cada coletivo concreto. Para outros, ela implica, também, maior autonomia profissional, maior liberdade para agir e afirmar suas competências perante o grupo ou a comunidade, como explicado por Lessard (2010).

Embora o contexto seja significativo para entender como se manifesta a autonomia entre os docentes, ele não é determinante ao ponto de permitir classificar os graus de autonomia entre os docentes nos seus postos de trabalho e condições de contratos, pois como apontado por Lessard (2010) a autonomia é sempre relativa.

Considerando essa singularidade, observa-se que, a percepção do grupo de docentes estudados sobre a autonomia na Universidade AR, na perspectiva tratada por Chauí (2003), apresenta traços semelhantes a dos docentes da Universidade BR e até mesmo algumas contradições relacionados com o contexto.

Acerca dos docentes da Odontologia, os professores titulares enfatizaram a sobrecarga com atividades administrativas afetando a autonomia deles frente ao próprio processo de trabalho. Para alguns, trata-se da transformação das condições profissionais de docente para empresário, pois são responsáveis pelo gerenciamento do pessoal docente e não docentes que trabalham na cátedra, e do suprimento de materiais para consumo e produção.

Na percepção dos docentes tanto da Educação, quanto da Engenharia e da Odontologia, participantes desta pesquisa, eles são pressionados no trabalho a apresentar resultados aceitáveis, mas com poucos recursos de financiamento. Desse modo, a autonomia afeta o processo de produção, seja pela impossibilidade de realizar as pesquisas propostas, seja pela submissão às condições para adquirir recursos externos à universidade.

Outra particularidade evidenciada pelos docentes foi a condição de *ad honorem*. Nesse caso, os professores não têm acesso aos recursos para pesquisa; e condição de interino não permite participar de determinadas instâncias de decisões.

Diante desses dados, concluiu-se que a percepção sobre autonomia dos docentes argentinos da universidade aqui estudada apresenta forte articulação com as condições de trabalho precárias e as condições da própria universidade em geral, cujos recursos para o trabalho acadêmico são reduzidos. Nesse contexto, nota-se fragilização das diversas dimensões da autonomia, como apresenta Chauí (2003).

Ademais, vale destacar aqui que, expressão da autonomia é complexa, pois várias dimensões afetam individualmente a autonomia docente, podendo ou não repercutir na autonomia coletiva. A propósito, segundo uma docente à medida em que tem sido pouco tentador o exercício da docência devido as condições em que estão, a pressão também tem que ser menor.

No entanto, para além da percepção dos docentes, tanto na Universidade BR quanto na Universidade AR, existem formas de incentivo à pesquisa que têm sido institucionalizadas em agências de fomento e nos próprios órgãos governamentais, influenciando, diretamente, os docentes, independente de uma posição coletiva. Essas ações incidem sobre a autonomia universitária entendida como direito e poder de definir as normas regentes das ações de pesquisa, formação e docência, em acordo com a análise de Chauí (2003)

No caso da Universidade AR, os programas de incentivo à investigação instituídos pelo governo têm exercido grandes efeitos sobre os docentes, porque eles combinam recursos financeiros para a pesquisa com qualificação do docente-pesquisador. Em condições precárias de salários e de recursos para a pesquisa, é inevitável a adesão a esses programas como forma de garantir o trabalho e aumentar os rendimentos.

No caso da Universidade BR, a classificação dos docentes como pesquisador do Cnpq e seus respectivos ganhos financeiros e simbólicos também é um dos exemplos da maneira como uma política de financiamento interfere diretamente na autonomia docente e consequentemente, da universidade.

Com efeito, apesar da autonomia ser sempre processual e relativa, como ressaltado por Lessard (2010), no caso da docência universitária, ela é substancial para entender a universidade e suas dimensões políticas no contexto em que esteja inserida. Foi numa relação conflituosa entre a afirmação e negação de sua autonomia que a própria universidade foi tomando forma como instituição como apresentam Durkheim (1995) e Chauí (2003).

#### **6.4 Síntese do capítulo**

A proposta deste capítulo foi analisar, comparativamente, a percepção dos professores sobre a docência universitária em universidades públicas do Brasil e da Argentina. Percebeu-se, inicialmente, entre os docentes da Universidade AR, uma relutância em identificar a docência como profissão, situação contrastante com os docentes brasileiros.

No entanto, à medida que o trabalho avançou, foi ficando mais claro que essa situação se relacionava com a condição de trabalho estabelecida em torno da docência: condições de trabalho precárias da Universidade AR em relação às da Universidade BR.

Desse modo, ficou claro que a dimensão condição profissional atua como uma força catalisadora das demais dimensões e afeta a profissionalidade dos docentes em distintas perspectivas. Particularmente no caso dos docentes da Universidade AR, observou-se entre as distintas áreas, que a visão predominante da docência diferia em função da desigualdade gerada no interior da instituição quanto às formas de ser e estar na docência, institucionalmente estabelecidas. Assim, a docência é percebida ora como atividade residual, ora como complemento, ora como atividade *multi*, que, sendo realizada marginalmente, vai induzindo ao *multiemprego*.

Com referência aos docentes da Universidade BR, as condições de trabalho institucionalizadas permitem a vivência da docência como trabalho estável, com dedicação exclusiva, inclusive, sendo vista como ampliação profissional.

Embora em termos estruturais haja distinção latente entre os docentes de ambas as universidades, aqui estudadas, percebe-se que os grupos de docentes foram influenciados pelas formas de produção do conhecimento científico na atualidade. Tais condições têm contribuído para cindir formas de trabalho mais coletivas e produzir mudanças substanciais nas formas de ser e estar na docência.

Outras dimensões também foram examinadas de maneira semelhante, como é o caso dos saberes docentes. Verificou-se em ambos os grupos que foram se constituindo na relação com a própria prática e eram pouco sistematizados no que se refere à formação voltada para as questões pedagógicas inerentes ao ensino no âmbito universitário.

No que tange a questão do gosto e da vocação, notou-se que os grupos de docentes se assemelham, distinguindo-se somente a área da Educação, que não considera vocação como algo inato. Entre os demais docentes, tanto da Universidade BR quanto da Universidade AR, as diferentes concepções de vocação foram percebidas, variando da percepção da vocação como dom ao conceito de vocação como uma relação de compromisso político com o ensino, principalmente, com a formação profissional dos estudantes.

Outra questão que se destacou refere-se à autonomia. Foram observadas diversas nuances entre os docentes da Universidade AR e da Universidade BR a esse respeito. Percebeu-se que ela gerava tensão entre os docentes estudados e resultava de visões particulares, advindas tanto da organização do trabalho instituído na universidade quanto de questões mais amplas, oriundas das formas de regulação externas à universidade. Tudo isso atinge a profissionalidade docente restringindo uma atuação mais livre nas definições do trabalho acadêmico.

Diante do exposto, coube analisar as distintas dimensões tentando captar a força predominante que perpassava os docentes em cada universidade, ou em cada curso estudados.

Nesse sentido, percebeu-se na Universidade AR, a força da tradição atuando na conformação da docência no contexto atual e sua intrínseca relação com a forma de perceber o lugar da educação nesse país. Possivelmente, isso explica porque, apesar das precárias condições de trabalho, ainda haja adesão à docência universitária e até a declaração de seu exercício por compromisso social.

No Brasil, também o lugar da educação é explicativo para entender a conformação da docência. A universidade pública federal é ainda espaço privilegiado de ensino superior e a opção por uma universidade nos moldes tratados pela Reforma da década de 1960 se vê refletida na maneira como os professores percebem e vivenciam a docência no contexto atual. Apesar das tensões, move-se em prol da manutenção da excelência na produção do conhecimento.

Nessa perspectiva, as forças são as mesmas, mas o ponto de partida é distinto, pois a Argentina massificou a universidade pública, como mostra o capítulo 4; e o Brasil optou pela excelência na produção de conhecimentos e ainda busca pela democratização do ensino na universidade pública. Mas as inquietudes em torno desse processo podem parecer perversas: ¿Será necessário degradar a profissionalidade docente para garantir a todos o acesso à universidade como enfatizou o grupo de docentes da Universidade AR aqui estudado?

Sem que a transposição de contextos ou de qualquer relação de causa efeito induza a um conceito de docência, precisamos recuperar o panorama mais amplo e ver que, no confronto entre a realidade dos docentes da Universidade BR e os da Universidade AR, há uma perspectiva que vem sendo compartilhada a nível mundial sobre as mudanças na fisionomia da docência universitária, combinada com as novas formas de produção de conhecimento, como tratado por diversos autores apresentados nessa tese.

Nesse sentido, é importante contextualizar a docência em cada universidade estabelecendo uma leitura crítica sobre sua relação com as dinâmicas das políticas de educação superior tanto nacionais quanto internacionais.

## **7- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consciente do *inacabamento* humano, como ensina Paulo Freire (2000), busca-se aqui sistematizar este trabalho de tese, construído ao longo de quatro anos de formação no Doutorado Latino-Americano.

Esse tempo longo se fez curto diante do exercício de produzir conhecimento reflexivo e crítico sobre a docência universitária em duas universidades públicas, uma do Brasil e outra da Argentina, perseguindo o objetivo de compreender as percepções dos professores sobre a docência, considerando suas configurações.

Assim, nas considerações finais desse processo, apresenta-se uma reflexão sobre o percurso formativo desta pesquisadora no curso de doutorado, culminando na presente tese e seus desdobramentos.

### **7.1 O processo de formação proporcionado pela pesquisa**

A formação no doutorado é de tal amplitude que nem sempre é possível registrar e compartilhar com outros. Além disso, o foco no desenvolvimento da pesquisa para consolidação da tese é algo que nos toma de tal modo que, às vezes, até esquecemos que há um processo mais amplo envolvendo o trabalho de pesquisa e registro da tese.

O pertencimento à primeira turma de um Doutorado Latino-Americano em Educação na Faculdade de Educação da UFMG foi um processo intenso, desafiador e de muitas descobertas sobre a realidade social dos países vizinhos, que, permanente e intensamente, confrontava com o meu conhecimento sobre o Brasil e o papel da educação no nosso país e no nosso continente. O resultado foi que desmitifiquei a visão de um continente visto somente sob o viés de subdesenvolvido.

Se a desigualdade social é algo presente em diversos países latino americanos, ela não é estática, nem homogênea, muito menos absoluta. O desvendamento da nossa diversidade em torno dos direitos sociais, particularmente do direito à educação, foi e continua sendo o que

mais me impactou na relação com os demais colegas do doutorado, vindos de países como Equador, Colômbia, Chile, Peru, Argentina. Eles traziam, em suas histórias de vida e profissão, uma leitura em pormenores das contradições e dos avanços sociopolíticos de cada país.

Nesse contexto, os exercícios dos encontros cotidianos permeados de incansáveis comparações entre os países, de explicações sobre a vida em cada país, muitas vezes, surpreendiam todos. Assim, a realidade de cada um, as diferenças e as semelhanças, as experiências boas e ruins, tudo isso foi nos transformando como pessoas e como profissionais. Agora, já não é mais possível um olhar desatento para o que todos somos como América Latina.

Foi nesse contexto de discussão de questões formativas, de muitas trocas e solidariedade, que a proposta inicial de pesquisa foi sendo redefinida e ganhando rumos em acordo com o próprio desenvolvimento do doutorado que se iniciava, e com as possibilidades vislumbradas por alunos de uma primeira turma.

Portanto, alteramos o projeto inicial do trabalho e enveredamos para uma proposta de pesquisa comparada com docentes de uma universidade pública no Brasil e outra na Argentina. Essa mudança de foco ampliou os desafios, tais como: apropriar-se da pesquisa comparada e da historicidade da universidade e da docência nos dois países.

Assim sendo, em um movimento intenso de trocas e orientações foram sendo descobertos os desafios da pesquisa comparada e suas possibilidades no contexto atual, principalmente, no que se refere a educação. O desafio era dar conta de romper com os estigmas da pesquisa comparada e, ao mesmo tempo, garantir o rigor metodológico. Tinha-se clareza de que a tradição da pesquisa comparada em educação deixou marcas negativas como a homogeneização de conhecimentos sobre realidades heterogêneas desprezando a diversidade e, ainda, a predominância dos estudos descritivos.

Entretanto, o desejo de dar conta desses desafios foi nutrido por uma vigilância constante e buscas incessantes por bibliografias, experiências de pesquisa, eventos, pessoas e outros. Mas a oportunidade de momentos formativos promovidos pelo próprio doutorado foi espaço



em que muitas pessoas contribuíram significativamente para o enriquecimento deste trabalho. Merecem destaque três momentos apresentados a seguir.

Um primeiro momento ocorreu durante uma disciplina ofertada no Doutorado por uma professora convidada da Universidade de Campinas. Nessa disciplina, o ajuste da questão de pesquisa, a pertinência do objeto de comparação e os cuidados em termos de procedimentos metodológicos foram atentamente revisados. Esse curso possibilitou uma entrada mais consciente e segura no campo de pesquisa para coletar os dados com os sujeitos a serem investigados.

Apesar das precárias condições financeiras, a possibilidade de fazer um estágio de doutorado em outro país constituiu um momento de aprendizado de valor inestimável. Foi a oportunidade para coletar os dados e ao mesmo tempo conviver em uma cultura diferente, receber orientações de professores de outra universidade, frequentar espaços como bibliotecas, museus, instituições educativas e ainda, relacionar com as pessoas e seus modos de viver em distintas cidades argentinas.

Outro momento formativo muito lúcido do Doutorado foi à qualificação, pois possibilitou juntar tantas peças e discutir com educadoras e pesquisadoras experientes, e, então, revisar as contradições e reforçar as potencialidades geradas no próprio percurso formativo. Foi esse encontro, que proporcionou reflexões sobre a metodologia comparada, sendo realçado seu valor para a pesquisa. E com bastante precisão, foi fundamental perceber desvios como: o fato de ter dado tratamento de tendências à análise comparativa sincrônica como a realizada; e, ainda, a necessidade de explicitar as categorias que permitissem avançar a análise para além da descrição.

Todo esse processo envolveu um exercício intelectual de revisão, que chamamos de reposicionamento do objeto. Assim pudemos explicitar com mais clareza, as referências norteadoras da análise comparativa das percepções dos professores sobre a docência.

Esses ajustes foram fundamentais para a qualidade deste trabalho pois ampliaram a visão que tínhamos das possibilidades da pesquisa comparada em educação, como um instrumento profundamente pedagógico, ao nos colocar em contato com outra realidade. Ao confrontar

as nossas diferenças em interação, emergem as possibilidades de aprendizagens mútuas, conforme visualiza a figura abaixo:

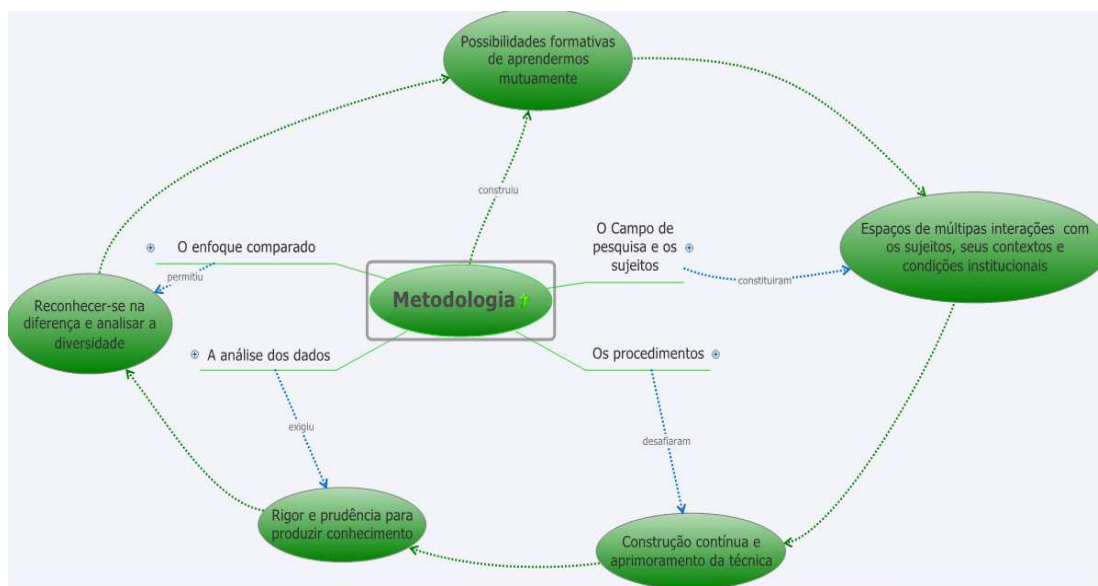


FIGURA 8: Processo da metodologia desenvolvida nesta pesquisa

Portanto, as múltiplas dimensões do processo metodológico (o campo, os sujeitos, os instrumentos, os dados e suas manipulações, o enfoque) são geradoras de aprendizagens contínuas em qualquer pesquisa. Entretanto, no enfoque comparado, é como se essas dimensões tornassem potencialmente mais geradoras pelo contraste de duas realidades empíricas nas quais a pesquisadora ou pesquisador tem que se mover com mais ou menos conhecimento sobre a cultura dessas realidades, provocando um contínuo conflito cognitivo.

Nessa perspectiva, a opção pela pesquisa comparada, na perspectiva sociohistórica, tal como proposto por Nóvoa (1995b) tornou-se um desafio, mas constituiu um elemento significativo no processo de produção de conhecimento comprometido com a compreensão da cultura dos sujeitos e em sua relação com os contextos sócio históricos.

Dessa forma, a sistematização desse trabalho parte dos processos de produção e análise dos dados sobre a percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina sobre a docência, considerando suas configurações no contexto atual.

## 7.2 O alcance do trabalho sistematizado e a tese

A produção de todo esse percurso foi motivada pela seguinte questão apresentada no início deste trabalho: quais são as configurações assumidas pela docência e o que elas revelam sobre a condição profissional dos professores das universidades públicas no Brasil e na Argentina, no contexto atual? E sob esta perspectiva, como elas são percebidas pelos docentes que as vivenciam?

Essa questão surgiu da experiência advinda da convivência com os docentes de uma universidade pública brasileira e da revisão de literatura sobre o tema em pauta. Assim, foram evidenciando mudanças significativas no cenário da educação superior a nível mundial com repercussão sobre a docência universitária nos distintos países.

Em torno dessa questão, entendia-se que compreender a docência implicava o entendimento de que sua profissionalização é influenciada pelo contexto sociohistórico no qual ela se insere. Nesse sentido, as diferenças e semelhanças entre as configurações da docência nas universidades BR e AR e as respectivas percepções dos docentes revelariam aspectos singulares da profissionalidade docente que explicariam a composição da docência nas universidades públicas em questão.

Nessa perspectiva, a comparação entre essas duas universidades nos auxiliaria nesse processo de explicitação das especificidades da docência e também nas demais questões selecionadas para este estudo. E, então, para este trabalho foram considerados os seguintes pontos:

- As semelhanças e diferenças da configuração do perfil dos docentes na universidade brasileira e argentina evidenciarão traços do processo de profissionalização da docência nesses países no contexto atual;
- A configuração das trajetórias, formação dos docentes e condição de trabalho demonstrarão a especificidade e a intensidade da profissionalização no Brasil e na Argentina no contexto atual, considerando-se, como pressuposto, que haveria diferenças entre as duas universidades em função de suas historicidades e processos sociopolíticos vivenciados;
- A percepção dos docentes sobre suas condições profissionais sofre influência do contexto evidenciado nessas configurações e revelam como eles lidam individual

e coletivamente com elas explicitando a força predominante em suas condições como docentes.

A sistematização dos estudos para sustentar tais questões nos levou a enveredar pelo campo sociopolítico e histórico da docência universitária buscando subsídios tanto contextuais quanto conceituais para a análise do objeto em questão.

Assim sendo, de acordo com o conceito apresentado por Cunha (2010) a docência universitária se insere na condição ampla da profissão de professor, incluindo as características peculiares do espaço em que se instala, portanto, pode abarcar a função de ensino, extensão, pesquisa e gestão. Por conseguinte, buscou-se identificar a gênese da docência universitária no mundo ocidental e sua evolução ao longo dos séculos. Esse processo permitiu entender a intrínseca relação entre a conformação dos docentes com os movimentos da própria universidade, vista como instituição inserida no campo sócio político e educacional. Neste ponto, recorreu-se aos elementos teóricos conceituais sobre a docência como profissão, desvendando conceitos de profissão, profissionalização e profissionalidade. O passo seguinte seria sistematizar algumas dimensões representativas para a análise da docência com base na literatura pertinente ao tema da docência em geral, conforme expusemos no capítulo 03.

Esse exercício inicial possibilitou afinar dimensões históricas mais amplas reafirmando movimentos de mudanças significativas sobre a universidade contemporânea com reflexos sobre a docência e seu exercício profissional. Desse modo, possibilitou analisar a percepção dos docentes, aqui estudados mediante a configuração da docência nas seguintes dimensões analíticas: feminização, autonomia, condições de trabalho, vocação, saberes e práticas.

No entanto, carecia-se também, de uma visão contextual da docência em cada país. Para tal, recorreu-se a uma abordagem da constituição sociohistórica e política da educação no Brasil e na Argentina, enfocando a educação superior e sua conformação contemporânea. Tal abordagem foi substancial para o entendimento das distinções entre os dois países em termos de consolidação da educação pública e implementação da educação superior, bem como das semelhanças nas últimas décadas, no que diz respeito às orientações políticas de ensino superior.

Como apresentado no capítulo 4, a organização da universidade e da educação pública no Brasil e na Argentina apresenta claros contrastes. Por exemplo, na Argentina, a constituição da universidade pública aberta a todos é uma realidade, situação ainda não alcançada no Brasil, pois a universidade pública é seletiva e inacessível à maioria da população brasileira. Contraditoriamente, são poucos os docentes universitários na Argentina que trabalham em regime de dedicação exclusiva, predominando mais cargos de auxiliares; e no Brasil, há mais dedicação exclusiva e mais cargos adjuntos.

Como se vê, há duas opções políticas distintas na constituição da docência na universidade pública nos dois países. Na Argentina, a qualidade da universalização do atendimento é acompanhada de uma docência centrada na experiência e, em maior quantidade; no Brasil, a qualidade do atendimento seletivo, combinado com uma pós-graduação de excelência é referenciada em uma docência centrada na *expertise* e titulação.

Nesse sentido, essa análise contextual apareceu refletida em alguns aspectos analisados da configuração dos docentes estudados, tanto entre os docentes argentinos, quanto entre os brasileiros.

Por outro lado, ao analisar e comparar as variáveis como: perfil sociodemográfico, formação, trajetória profissional, situações funcionais e condições de trabalho, foram encontradas características da profissionalização docente indicando semelhanças e diferenças específicas relativas ao contexto de cada universidade e também de cada curso em específico. Esses achados permitiram confirmar as suposições de que as semelhanças e diferenças de configuração dariam indícios de processo de profissionalização da docência, em cada universidade e ainda ampliariam essa perspectiva, demonstrando que em face da ausência de uma institucionalização comum ao coletivo docente, há uma produção de desigualdade de condições que afeta a profissionalidade de um grupo de docentes pertencente à determinada área, no caso estudado, a dos docentes da área da Educação.

Nessa perspectiva, a análise da percepção dos professores sobre a docência reflete a predominância da condição de trabalho sobre suas profissionalidades, sendo assim, pode-se dizer que entre os docentes da Universidade AR, há menor afirmação da docência como profissão, e entre os docentes da Universidade BR, maior afirmação profissional.

Prosseguindo essa comparação, observou-se que a docência em condições precárias de relações de trabalho vivida pelos professores da Universidade AR refletiam em suas percepções. Por isso, a docência é vista por eles como uma atividade profissional marginal, residual e complementar às demais ocupações profissionais que eles exercem. Entre os docentes da Universidade BR, a docência é vivida como ocupação principal e percebida como trabalho estável.

As demais dimensões estudadas como saberes, vocação e autonomia apresentaram variações e nuances aproximando mais os dados entre brasileiros e argentinos. No entanto, entre o grupo de docentes da Odontologia e da Engenharia da Universidade AR, emergiu uma expressão singular sobre a percepção da docência como compromisso social de retribuição ao país e à sociedade pelo ensino público e gratuito recebido por eles anos anteriores.

Sobre o processo de feminização, verificou-se em termos brutos que a docência na Engenharia, tanto na Universidade AR quanto BR, era constituída por maioria masculina. As mulheres docentes da engenharia da Universidade BR indicaram que a docência constitui um espaço mais democrático, em relação ao gênero, que a própria Engenharia.

Com efeito, os achados na pesquisa empírica articulados com as análises teóricas permitiram inferir que a força predominante sobre as formas de ser e estar na docência, entre os grupos de professores da Universidade BR e da Universidade AR, está no sentido assumido pela educação superior como direito, nos respectivos países. Adverte-se, porém, que na Argentina, o contexto é de massificação da universidade pública; e no Brasil, os processos democratizadores ainda são incipientes na universidade pública.

Depreende-se dessas considerações, que a profissionalização é influenciada pelo contexto sociohistórico no qual está inserida. Nesse sentido, as diferenças e semelhanças entre as configurações da docência em uma universidade pública no Brasil e outra na Argentina, bem como as respectivas percepções dos docentes, trouxeram aspectos singulares da profissionalidade docente. E em consequência, causou um dilema sobre a composição da docência nas universidades públicas estudadas, assim traduzido: ¿Será necessário degradar a profissionalidade docente para garantir a todos o acesso à universidade como enfatizou o grupo de docentes da Universidade AR aqui estudado?

Compreendidas essas questões, considera-se portanto, que o estudo e a compreensão da docência universitária é um elemento relevante na compreensão das tensões, dilemas e contradições que perpassam as opções sociopolíticas na construção do direito à educação em cada país. Ademais, o entendimento de profissionalidade, em suas diversas dimensões, permitiu identificar elementos de diferentes graus de adesão à sua afirmação profissional. Ressalta-se, porém, que as diversas restrições que afetam a profissionalidade docente estão relacionadas às concepções de docência e, conseqüentemente de universidade que estão projetadas nessas dimensões. Nessa direção, a própria historicidade da universidade na América Latina pode ajudar a rever essas projeções atuais, como a referente a Reforma de Córdoba, na Argentina, que politizava a comunidade universitária clamando concretamente pela autonomia em todas as dimensões e pela construção de uma universidade pública de fato.

Em última análise, espera-se que esta tese venha a somar-se ao olhar crítico e atento de estudiosos como Santos (1995) e outros citados ao longo deste trabalho. Afinal, todos eles discutem as transformações nas universidades em geral, articuladas às transformações da sociedade em escala planetária, cada vez mais regida por uma economia baseada em conhecimento.

### **7.3 O *inacabamento* desse processo de produção de conhecimento**

Os desafios deste trabalho foram muitos, desde os procedimentos metodológicos como destacados anteriormente às condições reais para o desenvolvimento da pesquisa. Mas as possibilidades construídas foram gerando reflexões, revisões e desejos de continuidades.

Uma das reflexões trata da exigência de uma pesquisa comparada no espaço-tempo do doutorado que é marcado por uma temporalidade específica comum a todos os estudantes. O limite de tempo atropela a realização de uma reflexão mais detalhada sobre questões relevantes. Também afeta a vivência de um percurso mais tranquilo quando a pesquisa empírica envolve coleta de dados com sujeitos em outro país. Essa condição provoca uma mobilidade equivalente à proposta de duas pesquisas, mas realizadas no tempo destinado a apenas uma.

Em termos dos resultados alcançados, esta pesquisa permitiu aprofundar o olhar sobre o contexto da América Latina e, particularmente, sobre a docência universitária e a educação superior nos países estudados.

Assim, tantos os dados gerados quanto às análises, suscitaram novas indagações, como por exemplo: compreender as diferenças entre os docentes aqui estudados com outro grupo de docentes provenientes de outras universidades públicas situadas no interior dos dois países; entender como a relação entre os docentes de diferentes gerações num mesmo grupo influenciam a profissionalidade docente e tantas outras questões que vão nos assaltando, nos dando mostra do *inacabamento* humano que sempre somos.



## REFERÊNCIAS

ABOITES, H. La encrucijada de la universidad latinoamericana. In: LEHER, Roberto. **Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas**. Rosario, Argentina: CLACSO: Homo Sapiens Ediciones, 2010. 378 p.

ALTBACH, Philip. G. (org.) REISBERG, Liz; RUMBLEY, Laura E. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on higher Education. UNESCO: France, 2009. Disponível em: [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org)

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 10ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005

ARAÚJO, José C. A universidade sob o signo da razão, uma feição iluminista. In: Araújo, José C. (org.) **Concepções de universidade nos séculos XIX e XX**. Brasília: Liber Livros, 2011, v.02. p.39-64

ARGENTINA. **Ley 26.075 de 21 de dezembro de 2005**. Estabelece a inversão financeira progressiva por parte do governo Nacional, provincial e da cidade autônoma de Buenos Aires até alcançar 6% do produto interno bruto no ano de 2010. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Capital Federal, 21 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/legislacion> Acesso em: 16 de outubro de 2013.

ARGENTINA. **Ley 26.058 de Educación Técnico profesional de 07 setembro de 2005**. Estabelece os fins, objetivos, estrutura e administração da Educação técnico profissional na Argentina. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Capital Federal, 07 de setembro de 2005. Disponível em: <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/legislacion> Acesso em: 16 de outubro de 2013.

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional nº. 26.206 de dezembro de 2006**. Disponível em: <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/legislacion> Acesso em: 16 de outubro de 2013.

ARGENTINA. **Ley de Educación Superior nº. 24.521 de 20 de julho de 1995.** Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Capital Federal, 20 de julho de 1995. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/spu/>. Consultado em janeiro 2011.

ARGENTINA. SPU. Secretaría de Políticas universitarias. Anuario de estadísticas universitarias. Buenos Aires: 2008. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/spu/>. Consultado em janeiro 2011.

ARGENTINA. **Ley Federal de Educación nº. 24.195 de 14 abril de 1993.** Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Capital Federal, 14 abril de 1993.

AVILA, Sueli de Fátima O.; RIBEIRO, Carla V. dos S.; LEDA, Denise Bessa. Representação do trabalho docente na ANPED: análise da produção científica. In: VIII Seminário Internacional Red Estrado – UCH – CLACSO, 2010, Lima. Anais, Lima: UCH, 2010. P.01 -14.

AZEVEDO, M. L. N. Educação Superior: Bem público ou Mercadoria? In: Oliveira, D. A. et al (org.) **Nuevas regulaciones educativas en América Latina: Universidad y docencia.** Lima: Fondo Editorial: UCH, 2010.

BALL, S. Reformar a escola/reformar professores e os territórios da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, Braga, CIEEd, v.15, n.2, p. 3-23, 2002.

BARBOSA, Maria L. de O. A sociologia das profissões: Em torno da legitimidade de um objeto. BIB, Rio de Janeiro, n.36, p.03-30, 1993.

BARCO, Sílvia N. **Pesquisas Comparadas: história e enfoques.** (no prelo) Belo Horizonte, 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Edlamar. **Educação Superior no Brasil: 1980-1991.** Texto para discussão n. 321. INEP: BRASIL. 1993

BECHER, Tony. **Tribus y territórios acadêmicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas**. Barcelona: Gedisa, 2001.

BOURDIEU, p.; CHAMBORENDON, J. C. y PASSERON, J. C. **El ofício de sociólogo. Presupuestos epistemológicos**. Siglo Veintiuno Editores, México. 1991

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.693-732.

BIRGIN, Alejandra. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: Gentili, P.; Frigoto, G. **La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y en el trabajo**. p.221-239. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

BOSI, Antônio de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm) Acesso em agosto de 2013.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) Acesso em agosto de 2013.

BRASIL. **Decreto n. 5.493 de 18 de julho de 2005**. Regulamenta o disposto na lei n. 11.096 de 13 de janeiro de 2005 que trata do Programa Universidade para Todos – PROUNI. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2005/Decreto/D5493.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/Decreto/D5493.htm) Acesso em agosto de 2013.

BRASIL. **Lei n. 11.096 de 13 de janeiro de 2005** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino

superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm) Acesso em agosto de 2013.

BRASIL. **Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Plano Nacional de Pós Graduação 2011-2020.** Vol. 1. Brasília, DF: 2010.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Censo Demográfico 2010: educação e deslocamento. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao\\_e\\_deslocamento/default\\_pdf.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao_e_deslocamento/default_pdf.shtm) Acesso em agosto de 2013.

BRUNNER, J. J. Sociologia da Educação Superior nos contextos Internacional, Regional e local. **Dados**, RCS, Rio de Janeiro, v. 52, n.03. 2009

BUCHBINDER, P. **Historia de las universidades argentinas.** 1ª Ed. Buenos Aires: sudamericana, 2005. 256 pags.

CATANI, A. M. e OLIVEIRA, J. F. de **Educação Superior no Brasil: Reestruturação e metamorfose das universidades públicas.** Petrópolis: Vozes, 2002.

CATANI, A. M.e AZEVEDO, M. L. N. **O Sistema Universitário Argentino: um contraditório campo de reformas.** ANPED: GT: Política de Educação Superior / N.11. 2005. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt1168int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt1168int.rtf). Consultado em dezembro de 2010.

CATANI, Afrânio Mendes. **Universidade na America Latina: tendências e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1996, 117p (Questões da nossa época;n.60)

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n.24, dez. 2003. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em abril de 2011.

CHIROLEU, Adriana. Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los '90 y sus continuidades. **Revista SAAP**, Vol. 2, N°3, agosto 2006.

CHIROLEU, Adriana; LAZZETTA, Osvaldo. La política universitária en la agenda de gobierno de Kirchner. In: **Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina**. Marquina, M. (org.) Buenos Aires: Prometeo, 2009.p. 21-46

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. Docência Universitária. In.: Oliveira, D. A.et al( 2010) **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação. CD-ROM.

CUNHA, Maria I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. Is. (org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CUNHA, Maria I. Inovações pedagógicas na universidade. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana, Bahia: UEFS, 2009.

CUNHA, Maria I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, Maria I; VEIGA, Ilma P. A. **Desmitificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade crítica: o ensino superior na República populista**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983. 260p.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007. 300p.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007. 305p.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007 . Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br) .Acesso em 08 de março 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003 . Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br) .Acesso em 08 de março 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual universidade?**. São Paulo: 1989. 87p. (Polêmicas do nosso tempo31)

CURY, Carlos R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80 set. 2002

CURY, Carlos R. J. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105 set/dez. 2008

DALBEN, A. I. L. de F. **Tensões entre formação e docência: buscas pelos acertos de um trabalho**. Belo Horizonte : Autêntica, 2010. PP.160/170

DAL ROSSO, Sadi. Intensificação do labor docente. In: CATANI, A.; SILVA JÚNIOR, J.; MENEGHEL, S. M. **A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação de massa**. São Paulo: Xamã, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, set. 2010 . Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br) Acesso em 14 abr. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002 . Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br) acesso em 14 abr. 2011.

DIDRIKSON, Axel. Contexto Global y regional de la educación superior em América Latina y el caribe. In: Gazzola, Ana L.; Didrikson, Axel. Tendencias de la Educación superior em América Latina y el caribe. Caracas, IESALC-UNESCO, 2008

DUARTE, Adriana. políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: Oliveira, D. A e Duarte, A. (org.) **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. (p. 161-182)

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior na América Latina. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 110, jul. 2000 . Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br) acesso em 08 mar. 2011.

DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DONINI, Ana. EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MERCOSUL. Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e proletarianização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 04, p. 41-61, 1991.

FISCHER , Lorenzo. Meritocracia In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986. 2ª Ed.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTO, G. Trabalho In:PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Júlio C. F. **Dicionário da educação profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. Pag.399-404.

GAZZOLA, A. L. **Políticas Públicas para a Educação Superior, para a Pesquisa e para a Profissão Docente no Brasil, América Latina e Caribe: Cenários, Desafios e Avanços**. UFMG: FaE, junho de 2010 ( Power point) Disponível em: [www.fae.ufmg.br/posfae](http://www.fae.ufmg.br/posfae)

GEORGEN, Pedro L. **Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta?**. Revista Pro-posições. Campinas: FE/Unicamp e Cortez Editora, n. 6, dezembro 1991.

GIL, Antônio. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Alfredo. Globalização, Educação Superior e o novo PNE. Seminário Quarta na pós. Belo Horizonte: UFMG, FaE, maio de 2011. (Power point)

GUADILHA. Balance de la década de 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la Educación Superior. *In*: MOLLIS, M. (comp.)**Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2003

HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

HYPOLITO, Álvaro M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: Oliveira, D.; Vieira, Lívia (org). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2012.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior do Brasil em 2009 – graduação**. Disponível em: <http://inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp> Acessado em abril de 2011.



JESUS, Osvaldo F. Whitehead e Hutchins: duas concepções de universidade e de educação. In: Araújo, José C. (org.) **Concepções de universidade nos séculos XIX e XX**. Brasília: Liber Livros, 2011, v.02. p.39-64

KRAWCZYK, Nora y WANDERLEY, Luiz, (org.) **América Latina. Estado e reformas numa perspectiva comparada**, Cortez Editora, PUC-SP, São Paulo. 2003

KRAWCZYK, Nora. **A reforma Educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica** São Paulo: Xamã, 2008.

KROTSCH, P. **Educación Superior y reformas comparadas**. 2ª Ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2009. 228 p.

KROTSCH, P. o novo cenário da universidade argentina: o peso do passado e os desafios do futuro. In: CATANI, Afrânio Mendes. **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996 117p (Questões da nossa época;n.60)

LAMARRA, Norberto Fernández. Evaluación y acreditación en la educación superior Argentina. In: **La evaluación y la acreditación en la educación superior en América Latina y el Caribe**. pág. 05-33. UNESCO: IESALC. S/D.

LAMARRA, N. F e Paula, Maria de F. (orgs.) **La democratización de la educación superior em América Latina: limites e posibilidades**. 1ª Ed. Saenz Peña: universidad nacional de tres de febrero, 2009.

LANG, V. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE. In: Van Zanten, Agnès. **Dicionário de educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. Páginas 321-325.

LESSARD, C. Autonomia. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LEHER, Roberto. *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Rosario, Argentina: CLACSO: Homo Sapiens Ediciones, 2010. 378 p.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.17, n.49, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acessado em agosto de 2013.

LOMBARDI, José C. Prefácio. In: In: Araújo, José C. (org.) **Concepções de universidade nos séculos XIX e XX**. Brasília: Liber Livros, 2011, v.02. p.39-64

LUCARELLI, Elisa (org.) **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires, AR: Paidós educador, 2000.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007 . Disponível em [www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br). Acesso em 23 de novembro de 2013.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, ago. 2007 . Disponível em [www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br). Acesso em novembro de 2013

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos R. (org.) **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

MARQUEZ, Ángel D. **Educación Comparada. Teoría y metodología**. Editoreial El ateneo. Buenos Aires, 1972.

MARRERO, Adriana. El asalto femenino a la universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género. **Revista argentina de sociología**, año 4, n° 7, pp. 47-69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.ar> Acessado em julho de 2013.

MARTINEZ, D. Trabajo docente en la educación superior: nuevos sentidos. Nuevos sujetos. In: Oliveira, D. A. et al (org.) (2010). **Nuevas regulaciones educativas en América Latina: Universidad y docencia**. Lima: Fondo Editorial: UCH, 2010.

MASETTO, Marcos T. Formação continuada de docentes do ensino superior numa sociedade do conhecimento. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana, Bahia: UEFS, 2009.

MELO, Savana D. Trabalho e conflito docente: Experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina. **Tese de doutorado**. FAE/UFMG, 2009.

MESTMAN, m. SUASNABAR, C. Autolimitación y intervencionismo estatal: las políticas Universitarias en Argentina en veinte años de democracia. **ANPED: GT: Política de Educação Superior/N.11. 2006. Disponível em:** <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2692--Int.pdf>. Consultado em dezembro de 2010.

MCyE/SP (Ministerio de Cultura Y Educación). **Anuario 2008 de Estadísticas Universitarias**. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, 2011. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/spu/>. Consultado em janeiro 2011.

MOROSINI, M. C. & NOSIGLIA, M.C. (1998) **Políticas de Educación Superior en Argentina y Brasil un enfoque comparado**. 20th Annual European Higher Education Society. EAIR. Espanha, Set., 1998.

MOLLIS, M. Las transformaciones de la educación superior en América Latina: ¿identidades en construcción? In: **Revista Educación Superior y sociedad: . Iesalc: Unesco**, vol. 15, n.01, 2010.

MOLLIS, M. Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. In: Vessuri, H. **Universidad Y investigación científica: convergencias y tensiones**. Buenos Aires: CLACSO: UNESCO 2006.

MOLLIS, Marcela. Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero. *In: Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero.* Marcela Mollis. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2003

MORLINO, L. Problemas y opciones en la comparación. In: SARTORI, G. Y MORLINO, L. (comp.) (1994) **La comparación en la ciencias sociales.** Alianza editorial. Madrid.

MUSSELIN, Christine. ENSINO SUPERIOR. In: Van Zanten, Agnès. Dicionário de educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. Páginas 321-325.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. In: Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n.2-3, 1995b.

NÓVOA, A. (org.) **Vida de professores.** 2ª. Ed., Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

NOSIGLIA, Maria C. El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas. UNLPam, **Rev. Praxis Educativa**, n.11. 2007

OLABUÉNAGA, José I. R. Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Univesidad de Deusto, 2007.

OLIVE, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: Soares *et al*(orgs.) A educação superior no Brasil. Brasília: CAPES, 2002, 304 p.

OLIVEIRA, Marlize Rubin; FRANCO, M. E. Do internacional ao local: desafios da pós graduação no Brasil. Anais da ANPED: 2012

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. Condições do trabalho docente: uma análise a partir dos dados de sete estados brasileiros. In: Oliveira, D.; Vieira, Livia (org). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2012.

OLIVEIRA, Dalila A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acessado em julho de 2013.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

OLIVEIRA, Dalila. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: Oliveira, D. e Rosar, Maria F. F. **Políticas e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEIXOTO, Maria do C. L. Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 11-36, mar. 2011.

PEIXOTO, Maria do C. L. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 9-28, mar. 2009.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. *Docência no ensino superior*. 2ª. Ed., São Paulo, SP: Cortez editora, 2005.

RODRIGUES, Maria de Lourdes. *Sociologia das profissões*. 2ª. Ed., Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

SADER, E. et al. (org.) **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después**. Buenos Aires: CLACSO, 2008. 1 ed. 300p.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill/Intramericana Editores S. A de C. V., 2010.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura S. Da idéia de universidade a universidade de idéias. In: SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995. P. 187 – 234.

SANTOS, Oder J. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 10. Dezembro de 1989.

SANTOS, Maria R. S. dos; ALMEIDA, Halley Scarlet. Trabalho docente na Educação Superior: tendências na produção acadêmica de 1994-2008. In: **VIII Seminário Internacional Red Estrado – UCH – CLACSO**, 2010, Lima. Anais, Lima: UCH, 2010. P.01 -14.

SARTORI, B. Comparación y método comparativo. In: SARTORI, G. Y MORLINO, L. (comp.) **La comparación en la ciencias sociales**. Alianza editorial. Madrid, 1994.

SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br) Acessado em julho de 2010.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “Modelo CAPES de Avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In: BIANCHETTI, L. SGUISSARDI, V.(orgs). **Dilemas da pós-Graduação: gestão e avaliação**. São Paulo. Autores Associados. 2009 p133-176

SILVA JUNIOR, J. Tendências do Ensino Superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil. In: CATANI, Afrânio Mendes. **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996 117p (Questões da nossa época;n.60)

SILVA JUNIOR, J. R. O professor pesquisador nas universidades públicas no contexto da internacionalização do capital: a produtividade do trabalho imaterial superqualificado. **Revista Portuguesa de Educação**, 2009, 22(1), pp. 145-177

SIMÕES, Solange. **Aspectos cognitivos da metodologia de Survey e a construção do questionário**. Belo Horizonte: 2012. Documento: Apresentação eletrônica em aula.

SOARES *et al*(orgs.) **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002, 304 p.

SOARES, S. R. A profissão de professor universitário. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana, Bahia: UEFS, 2009.

SCHWARTZMAN, S. **Crescimento e Diversificação do Ensino Superior: a Próxima Década**. 1989. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/ensdec.htm>

SUASNÁBAR, Claudio. Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.17, ag. 2001. Disponível em: [www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br)

TIRAMONTI, Guilhermina. La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3 , set./dez. 2005

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5ª. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M. Se o professorado universitário fosse uma profissão. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana, Bahia: UEFS, 2009.

TARDIF, M. Se o professorado Universitário fosse uma profissão. In: CUNHA *et al* (org.). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS.2009

TEIXEIRA, Adla B. M.; NASCIMENTO, Silvana S.; ARAÚJO, Priscila. Relações de gênero nas trajetórias acadêmicas de mulheres no ensino superior: curso de física. In: Soares, L. *et al*. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte : Autêntica, 2010. P.526-546

TELLO, Ana M. Trabalho docente no Ensino Superior. In.: Oliveira, D. A.*et al* (2010) **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação. 2010 CD-ROM.

TENTI FANFANI, E. CAMPO, V. M. G. **Universidad y profesiones: crisis y alternativas**. Buenos Aires, Argentina: Miño y dávila editores, 1989.

TENTI FANFANI, Emilio. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, ago. 2007. Disponível em [www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br). Acesso em 23 de novembro de 2013.

TENTI FANFANI, E. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 2007.

TENTI FANFANI, Emilio. **Sociología de la profesionalización docente**. In: **Seminario internacional: profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar**. Buenos Aires: Junho de 2008. (manuscrito)

TÜNNERMANN , Carlos. **Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008**. Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008



WEBER, M. A ciência como vocação. In: WEBER, M. **O político e o Cientista**. Porto: Editorial Presença, 1973.

VEIGA, Ilma Passos. Alternativas Pedagógicas para a formação do professor da Educação Superior. IN: VEIGA, Ilma e VIANA, Cleide. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. P.13-27.

ZABALZA, Miguel A. o ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEMELMAN, Hugo. Algunas reflexiones metodológicas a partir del problema de las investigaciones comparativas. In: KRAWCZYK, Nora y WANDERLEY, Luiz, (organizadores), **América Latina. Estado e reformas numa perspectiva comparada**, Cortez Editora, PUC-SP, São Paulo. 2003

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

#### IDENTIFICAÇÃO

Nome(opcional): \_\_\_\_\_

Contato eletrônico / E-mail (opcional): \_\_\_\_\_

Telefone (opcional): \_\_\_\_\_

Disponibilidade para entrevista: ( ) sim ( ) não

#### QUESTIONÁRIO

1- Qual é o ano de seu nascimento? \_\_\_\_\_

2- Sexo:

( ) feminino ( ) masculino

3- Qual é a sua cor ou raça?

( ) branco ( ) preto ( ) amarelo ( ) pardo ( ) indígena ( )

outro \_\_\_\_\_

4- Estado civil:

( ) solteiro ( ) casado ou em união estável ( ) viúvo ( ) divorciado ou separado ( ) outro

5- Tem filhos? ( ) Não ( ) sim. Quantos? \_\_\_\_\_

6- Qual é a sua nacionalidade? \_\_\_\_\_

7- A que classe social você considera que pertence atualmente?

- alta
- média alta
- média
- média baixa
- baixa
- não sabe

**8-** Como você considera sua situação econômica, comparada com a de seus pais quando você era criança?

- melhor
- igual
- pior
- não sabe

**9-** Alguém em sua família se dedicou ou se dedica à docência em educação básica?

- Não
- Sim. Quem?
  - pai
  - mãe
  - filho(a)
  - irmão(a)
  - cônjuge
  - outro(a).\_\_\_\_\_

**10-** Alguém em sua família se dedicou à docência em Educação Superior?

- Não
- Sim. Quem?
  - pai
  - mãe
  - filho(a)
  - irmão(a)
  - cônjuge
  - outro(a).\_\_\_\_\_

**11-** Em relação a sua formação acadêmica, especifique o que você possui: (em caso de duas ou mais formação no mesmo nível especifique os dados da última)

	Graduação	Pós-Graduação	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado	Outros
Quantidade	( ) uma ( ) duas ( ) mais de duas	( ) uma ( ) duas ( ) mais de duas	( ) uma ( ) duas ( ) mais de duas	( ) uma ( ) duas ( ) mais de duas	( ) uma ( ) duas ( ) mais de duas	( ) uma ( ) duas ( ) mais de duas
Área						
Ano de obtenção						
Instituição						
País						

**12-** Você está cursando algum dos níveis especificados acima? Se sim, qual e onde?

---

**13-** Em sua última titulação, você contou com algum apoio da instituição na qual você trabalha?

- ( ) Não
- ( ) Sim:
- ( ) Bolsa
  - ( ) Licença com remuneração
  - ( ) Licença sem remuneração
  - ( ) Outro

**14-** Você frequentou algum curso específico para professor?

- ( ) Não
- ( ) Sim, Licenciatura

- Sim, Magistério
- Sim, Outro. Especificar: \_\_\_\_\_

**15-** Há quanto tempo você trabalha como professor na Educação Superior?

\_\_\_\_\_

**16-** Quanto ao tempo de trabalho na Educação Superior, especifique:

Em instituição privada: \_\_\_\_\_ ano(s) \_\_\_\_\_ meses

Em instituição pública: \_\_\_\_\_ ano(s) \_\_\_\_\_ meses

**17-** Antes de ser docente do ensino superior, você já havia trabalhado como professor em outro nível de ensino?

Sim. Qual? \_\_\_\_\_

Não

**18-** Por que você escolheu o magistério do ensino superior como profissão?

\_\_\_\_\_

**19-** Indique o grau de satisfação com a escolha dessa profissão?

Muito satisfeito

Satisfeito

Insatisfeito

**20-** Para você, o que é ser docente do ensino superior?

\_\_\_\_\_

**21-** Além de professor universitário, você exerce outra atividade profissional?

Sim. Qual (ais)? \_\_\_\_\_

Não

**22-** Há quanto tempo você é professor na UFMG? \_\_\_\_\_ ano(s) \_\_\_\_\_ meses

**23-** Atualmente você trabalha como professor em outras instituições?

não

sim

pública

privada

**24-** Em sua opinião, trabalhar em uma universidade pública é diferente de trabalhar em uma Universidade privada? Por quê?

---

**25-** Qual a sua situação funcional na UFMG:

efetivo

contrato temporário

outro \_\_\_\_\_

**26-** Como você ingressou na UFMG?

concurso público

processo seletivo

convite

outro\_\_\_\_\_

**27-** Qual o seu regime de dedicação profissional atual?

dedicação exclusiva (40 horas)

simples (20 horas)

**28-** Qual a sua situação atual na carreira docente?

Titular             Adjunto 1     Assistente 1     Auxiliar de ensino 1

Associado 1     Adjunto 2     Assistente 2     Auxiliar de ensino 2

Associado 2     Adjunto 3     Assistente 3     Auxiliar de ensino 3

Associado 3     Adjunto 4     Assistente 4     Auxiliar de ensino 4

Associado 4

**29-** Você é bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPQ?

sim. Qual nível?\_\_\_\_\_

não

**30-** Você é bolsista em alguma outra instância?

sim. Qual ou quais?\_\_\_  não

**31-** Você recebe alguma gratificação ou incentivo em forma de remuneração vinculado ao seu trabalho?

( ) sim. Sobre quais funções? \_\_\_\_\_

( ) não.

**32-** Como você se sente em relação ao seu salário atual?

( ) muito satisfeito

( ) satisfeito

( ) insatisfeito

**33-** Em relação ao sistema de progressão na carreira, você considera?

( ) muito satisfeito

( ) satisfeito

( ) insatisfeito

**34-** A quais funções você se dedica atualmente na UFMG?

( ) gestão/coordenação

( ) ensino

( ) pesquisa

( ) extensão

( ) outro. Especifique: \_\_\_\_\_

**35-** Indique as horas de trabalho semanal que você gasta nas atividades de :

Atividades	Graduação	Pós-graduação stricto sensu (mestrado e/ou doutorado)	Pós-graduação lato sensu (especialização )	Investigação	Extensão	Gestão	Outras
Horas							

**36-** Você dedica a alguma atividade na instituição que não está exposta no quadro acima?

( ) sim. Qual? \_\_\_\_\_

( ) não

**37-** Em relação ao nível de autonomia na distribuição do tempo para as diversas atividades, você gostaria de:

- ter mais autonomia
- ter a mesma que há atualmente
- ter mais regulação predefinida
- não sabe

**38-** Em relação ao controle institucional sobre as atividades que você desempenha, você se sente:

	Muito controlado	Pouco controlado	Nada controlado	Adequadamente controlado	Não se aplica
Graduação					
Pós-graduação estricto sensu (maestria e doutorado)					
Pós-graduação lato sensu (especialização)					
Investigação					
Extensão					
Gestão					

**39-** Que tipo(s) de controle(s) você identifica sobre seu trabalho?

\_\_\_\_\_

**40-** Você mantém um tempo regular semanal para o planejamento das atividades?

- sim  não

**41-** Com que frequência você costuma levar trabalho para casa?

- uma vez por semana



- duas vezes por semana  
 três ou mais vezes por semana

**42-** Somando todas as atividades que você realiza atualmente, quantas horas semanais você trabalha efetivamente:

No local de trabalho: \_\_\_\_\_ Em casa: \_\_\_\_\_

**43-** Em quais modalidades de ensino você atua:

- presencial       a distância       ambas

**44-** Como você avalia as condições para o exercício profissional:

Na atividade de ensino:

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Número de pessoas atendidas	( )	( )	( )	( )	( )
Recursos materiais	( )	( )	( )	( )	( )
Condições físicas e ambientais	( )	( )	( )	( )	( )
Condições para trabalho coletivo	( )	( )	( )	( )	( )
Relações interpessoais	( )	( )	( )	( )	( )
Autonomia no desenvolvimento das ações	( )	( )	( )	( )	( )

Na atividade de pesquisa:

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Número de pessoas atendidas	( )	( )	( )	( )	( )
Recursos materiais	( )	( )	( )	( )	( )
Condições físicas e ambientais	( )	( )	( )	( )	( )
Condições para trabalho coletivo	( )	( )	( )	( )	( )
Relações interpessoais	( )	( )	( )	( )	( )
Autonomia no desenvolvimento das ações	( )	( )	( )	( )	( )

Na atividade de extensão:

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Número de pessoas atendidas	( )	( )	( )	( )	( )
Recursos materiais	( )	( )	( )	( )	( )
Condições físicas e ambientais	( )	( )	( )	( )	( )
Condições para trabalho coletivo	( )	( )	( )	( )	( )
Relações interpessoais	( )	( )	( )	( )	( )
Autonomia no desenvolvimento das ações	( )	( )	( )	( )	( )

Na atividade de gestão:

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Número de pessoas atendidas	( )	( )	( )	( )	( )
Recursos materiais	( )	( )	( )	( )	( )
Condições físicas e ambientais	( )	( )	( )	( )	( )
Condições para trabalho coletivo	( )	( )	( )	( )	( )
Relações interpessoais	( )	( )	( )	( )	( )
Autonomia no desenvolvimento das ações	( )	( )	( )	( )	( )

**45-** Atribua um valor de 01 a 05 para cada atividade de acordo com sua preferência pelo exercício delas em seu trabalho na universidade. (sendo 05 a representação de máxima preferência e 01 a representação de mínima preferência)

- ( ) ensino
- ( ) pesquisa
- ( ) extensão
- ( ) gestão
- ( ) outras

**46-** Atualmente o seu trabalho é avaliado institucionalmente?

- ( ) sim
- ( ) não (siga para a questão 50) ( ) não sabe

**47-** Sobre a influência da avaliação institucional na organização do seu trabalho, você considera que ela:

- interfere de maneira positiva.
- interfere de maneira negativa.
- não interfere sobre o trabalho.

**48-** Que tipo de avaliação você considera que influi sobre seu trabalho?

---

**49-** Você considera que os mecanismos utilizados para a avaliação do seu trabalho na universidade são adequados?

- sim
- não
- não sabe

**50-** Cite três atividades de lazer que você pratica com frequência:

**51-** Você já teve ou tem algum problema de saúde que está relacionado ao trabalho como docente?

- Sim. Desde quando? \_\_\_\_\_
- não

**52-** Você participa de algum grupo ou movimento de defesa dos direitos dos professores do ensino superior?

- sim. Qual? \_\_\_\_\_
- não
- não se aplica

**53-** Sobre participação em sindicato, você:

- é apenas associado
- é associado e frequenta assiduamente

- é associado e compõe a gestão atual
- não é associado
- não é associado, mas frequenta assiduamente

**54-** Sobre participação em associação científica, você :

- é associado e frequenta assiduamente
- é associado e compõe a gestão atual
- é apenas associado
- não é associado a nenhuma
- não é associado, mas frequenta assiduamente

**55-** Diante de seu contexto de trabalho atual, o que mais você gostaria de informar sobre as condições de exercício profissional na universidade?

---

## **APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS DOCENTES**

- 1- Quando você começou a trabalhar nesta universidade?
- 2- Por que você ingressou na docência?
- 3- Como é o seu trabalho cotidiano?
- 4- O que você acha da sua profissão como docente atualmente?

## APÊNDICE C: Tabelas com os dados expressados no Capítulo 03

**Tabela 01: Faixa Etária dos docentes**

Faixa etária	Odontologia BR		Odontologia AR		Engenharia BR		Engenharia AR		Educação BR		Educação BR	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
até 20	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
20 a 24	0	0%	1	0%	0	0%	1	1%	0	0%	0	0%
25 a 29	1	2%	23	9%	0	0%	6	7%	0	0%	1	4%
30 a 34	0	0%	39	15%	3	11%	12	14%	1	6%	4	16%
35 a 39	9	17%	47	19%	3	11%	14	16%	0	0%	5	20%
40 a 44	5	9%	37	15%	0	0%	13	15%	2	11%	4	16%
45 a 49	12	23%	35	14%	8	30%	8	9%	4	22%	4	16%
50 a 54	9	17%	27	11%	3	11%	8	9%	5	28%	2	8%
55 a 59	8	15%	18	7%	6	22%	13	15%	2	11%	3	12%
60 a 64	7	13%	17	7%	4	15%	5	6%	3	17%	0	0%
65 a 69	2	4%	8	3%	0	0%	7	8%	1	6%	1	4%
70 a 74	0	0%	1	0%	0	0%	2	2%	0	0%	1	4%
75 a 79	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>100%</b>	<b>253</b>	<b>100%</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>	<b>89</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 02: Sexo**

Sexo	BR - Docentes						AR - Docentes					
	Educação		Engenharia		Odontologia		Educação		Engenharia		Odontologia	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Masculino	10	59%	25	89%	101	39%	6	24%	79	89%	32	55%
Feminino	7	41%	3	11%	159	61%	19	76%	10	11%	26	45%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>	<b>260</b>	<b>100%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>89</b>	<b>100%</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 03: Estado Civil**

Estado Civil	BR - Docentes						AR - Docentes					
	Educação		Engenharia		Odontologia		Educação		Engenharia		Odontologia	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Solteiro	1	6%	3	11%	8	14%	9	36%	40	44%	80	31%
Casado	13	72%	21	78%	46	79%	13	52%	42	47%	153	60%
Viúvo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	4	2%
divorciado	3	17%	3	11%	4	7%	3	12%	3	3%	15	6%
separado	1	6%	0	0%	0	0%	0	0%	3	3%	4	2%
outro	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	2%	0	0%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>90</b>	<b>100%</b>	<b>256</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa própria

**Tabela 04: Maternidade e Paternidade dos docentes**

Possui Filhos	Brasil - Docentes						Argentina - Docentes					
	Educação		Engenharia		Odontologia		Educação		Engenharia		Odontologia	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Sim	12	67%	23	82%	45	78%	13	52%	47	52%	153	59%
Não	6	33%	5	18%	13	22%	12	48%	43	48%	105	41%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>90</b>	<b>100%</b>	<b>258</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa própria

**Tabela 05: Número de filhos dos docentes**

Número Filho:	Brasil - Docentes						Argentina- Docentes					
	Educação		Engenharia		Odontologia		Educação		Engenharia		Odontologia	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Um	3	25%	5	23%	10	24%	3	23%	11	28%	44	30%
Dois	8	67%	12	55%	19	46%	5	38%	19	48%	68	47%
Três	0	0%	5	23%	9	22%	5	38%	7	18%	28	19%
Quatro	1	8%	0	0%	3	7%	0	0%	3	8%	5	3%
Cinco	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	3%	2	1%
Seis	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	1%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>	<b>145</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 06: Condição Sócio econômica dos docentes**

Condição Sócio-econômica	BR - Docentes						AR - Docentes					
	Educação		Engenharia		Odontologia		Educação		Engenharia		Odontologia	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Alta	1	6%	3	11%	3	5%	0	0%	0	0%	0	0%
Média Alta	5	28%	7	26%	17	29%	23	92%	9	10%	26	10%
Média	9	50%	16	59%	38	66%	2	8%	71	80%	204	80%
Média Baixa	2	11%	1	4%	0	0%	0	0%	9	10%	19	7%
Baixa	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	0%
Não Sabe	1	6%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	4	2%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>89</b>	<b>100%</b>	<b>254</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 07: Comparação das condições sócio econômicas com a de seus pais**

Educação	Comparação Econômica Familiar										
	BR - Docentes					AR - Docentes					
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
15	83%	18	64%	38	66%	13	52%	43	48%	111	44%
2	11%	6	21%	16	28%	10	40%	34	38%	68	27%
0	0%	4	14%	4	7%	2	8%	13	14%	65	26%
1	6%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	3%
<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>90</b>	<b>100%</b>	<b>252</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 08: Docentes de Educação AR – BR com familiares docentes da Educação Básica**

Familiares na Educação Básica	AR - Docentes Educação		BR - Docentes Educação	
	Nº	%	Nº	%
Sim	10	40%	12	67%
Não	15	60%	6	33%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 09: Docentes de Engenharia AR – BR com familiares docentes da Educação Básica**

Famíliares Educação Básica	UBA - Docentes Engenharia		UFMG - Docentes Engenharia	
	Nº	%	Nº	%
Sim	53	59%	18	64%
Não	37	41%	10	36%
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100%</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 10: Docentes de Odontologia AR – BR com familiares docentes da Educação Básica**

Famíliares Educação Básica	AR - Docentes Odontologia		BR - Docentes Odontologia	
	Nº	%	Nº	%
Sim	99	39%	34	59%
Não	157	61%	24	41%
<b>Total</b>	<b>256</b>	<b>100%</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 11: Docentes de Educação AR – BR com familiares docentes da Educação Superior**

Famíliares Educação Superior	AR - Docentes Educação		BR - Docentes Educação	
	Nº	%	Nº	%
Sim	11	44%	9	50%
Não	14	56%	9	50%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 12: Docentes de Engenharia AR – BR com familiares docentes da Educação Superior**

Famíliares Educação Superior	UBA - Docentes Engenharia		UFMG - Docentes Engenharia	
	Nº	%	Nº	%
Sim	42	47%	16	57%
Não	48	53%	12	43%
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100%</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa



**Tabela 13: Docentes de Odontologia AR – BR com familiares docentes da Educação Superior**

Familiares na Educação Superior	AR - Docentes Odontologia		BR - Docentes Odontologia	
	Nº	%	Nº	%
Sim	102	40%	20	34%
Não	154	60%	38	66%
<b>Total</b>	<b>256</b>	<b>100%</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 14: Formação específica para a docência**

	AR - Docentes Educação		BR - Docentes Educação		AR - Docentes Engenharia		BR - Docentes Engenharia		UBA - Docentes Odontologia		BR - Docentes Odontologia	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Não	6	24%	3	14%	73	80%	23	82%	127	47%	46	75%
Sim	19	76%	18	86%	18	20%	5	18%	143	53%	15	25%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>	<b>91</b>	<b>100%</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>	<b>270</b>	<b>100%</b>	<b>61</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 15: Tempo de docência na Educação Superior**

Tempo	AR- Educação		BR- Educação		AR- Engenharia		BR- Engenharia		AR- Odontologia		BR- Odontologia	
	Nº	%	QTE	%	Nº	%	QTE	%	Nº	%	Nº	%
1 a 5	6	25%	4	25%	19	22%	7	25%	61	24.0%	8	16%
6 a 10	4	17%	4	25%	20	23%	3	11%	58	22.8%	3	6%
11 a 15	6	25%	3	19%	10	12%	5	19%	32	12.6%	8	16%
16 a 20	2	8%	3	19%	11	13%	3	11%	41	16.1%	10	19%
21 a 25	5	21%	1	6%	9	11%	1	4%	23	9.1%	7	14%
26 a 30	0	0%	0	0%	6	7%	3	11%	15	5.9%	10	19%
31 a 35	1	4%	1	6%	4	5%	4	15%	13	5.1%	5	10%
36 a 40	0	0%	0	0%	3	4%	1	4%	7	2.8%	0	0%
41 a 45	0	0%	0	0%	2	2%	0	0%	3	1.2%	0	0%
46 a 50	0	0%	0	0%	1	1%	0	0%	1	0.4%	0	0%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>	<b>85</b>	<b>100%</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>	<b>254</b>	<b>100.0%</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 16: Tempo de docência na Universidade atual**

Anos de trabalho	AR - Educação		BR - Educação		AR- Engenharia		BR - Engenharia		AR- Odontologia		BR - Odontologia	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1 a 5	6	25%	1	6%	19	22%	3	11%	58	22.90%	5	9%
6 a 10	4	17%	3	18%	20	24%	4	15%	52	20.60%	7	13%
11 a 15	6	25%	4	24%	10	12%	5	18%	36	14.20%	9	16%
16 a 20	2	8%	1	6%	11	13%	2	7%	41	16.20%	11	19%
21 a 25	5	21%	6	34%	9	11%	4	15%	25	9.90%	7	13%
26 a 30	0	0%	1	6%	6	7%	4	15%	17	6.70%	8	14%
31 a 35	1	4%	1	6%	4	5%	4	15%	12	4.70%	9	16%
36 a 40	0	0%	0	0%	3	4%	1	4%	8	3.20%	0	0%
41 a 45	0	0%	0	0%	2	2%	0	0%	3	1.20%	0	0%
46a 48	0	0%	0	0%	1	1%	0	0%	1	0.40%	0	0%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>85</b>	<b>101%</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>	<b>253</b>	<b>100.00%</b>	<b>56</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 17: Tipo de dedicação ao trabalho semanalmente no Brasil e na Argentina**

Situação Funcional	BR - Docentes						AR - Docentes					
	Educação		Engenharia		Odontologia		Educação		Engenharia		Odontologia	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Dedicação exclusiva (40 horas)	18	100%	28	100%	47	82%	5	20%	17	19%	24	9%
Semi-exclusiva (20 horas)	0	0%	0	0%	10	18%	2	8%	8	9%	55	21%
Simples (10 horas)	0	0%	0	0%	0	0%	17	68%	63	70%	177	69%
Outra	0	0%	0	0%	0	0%	1	4%	2	2%	2	1%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>	<b>57</b>	<b>100%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>90</b>	<b>100%</b>	<b>258</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 18: Situação funcional dos docentes no Brasil e na Argentina**

Situação Funcional	BR - Docentes						AR - Docentes					
	Educação		Engenharia		Odontologia		Educação		Engenharia		Odontologia	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Efetivo	17	100%	28	100%	53	93%	4	16%	52	58%	173	67%
Interino	0	0%	0	0%	0	0%	16	64%	36	40%	48	19%
Contrato temporario	0	0%	0	0%	4	7%	2	8%	0	0%	9	3%
Outro	0	0%	0	0%	0	0%	3	12%	2	2%	28	11%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>	<b>57</b>	<b>100%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>90</b>	<b>100%</b>	<b>258</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 19: Cargos ocupados pelos docentes no Brasil**

Cargos	Educação		Engenharia		Odontologia	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cargo Ocupado						
Adjunto 1	3	17%	3	12%	6	11%
Adjunto 2	3	17%	3	12%	9	17%
Adjunto 3	2	11%	2	8%	7	13%
Adjunto 4	0	0%	0	0%	9	17%
Associado 1	4	22%	2	8%	2	4%
Associado 2	1	6%	6	24%	2	4%
Associado 3	2	11%	2	8%	3	6%
Associado 4	2	11%	7	28%	3	6%
Assistente 1	0	0%	0	0%	1	2%
Assistente 2	0	0%	0	0%	0	0%
Assistente 3	0	0%	0	0%	0	0%
Assistente 4	1	6%	0	0%	7	13%
Auxiliar de ensino 1	0	0%	0	0%	0	0%
Auxiliar de ensino 2	0	0%	0	0%	0	0%
Auxiliar de ensino 3	0	0%	0	0%	1	2%
Auxiliar de ensino 4	0	0%	0	0%	3	6%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>53</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 20: Cargos ocupados pelos docentes na Argentina**

Cargos	Docentes Educação		Docentes Engenharia		Docentes Odontologia	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Professor Titular	1	4%	8	9%	9	3%
Professor Associado	1	4%	4	4%	2	1%
Professor Adjunto	3	12%	19	20%	35	14%
Chefe de Trabalhos Práticos	4	16%	23	25%	108	42%
Auxiliar de primera	16	64%	31	33%	84	32%
Auxiliar de segunda (aluno)	0	0%	8	9%	21	8%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>	<b>259</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 21: Dedicção a outra ocupação**

Outra ocupação	BR - Docentes						AR - Docentes					
	Educação		Engenharia		Odontologia		Educação		Engenharia		Odontologia	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	2	11%	3	11%	13	22%	23	92%	72	81%	230	89%
Não	16	89%	24	89%	45	78%	2	8%	17	19%	28	11%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>89</b>	<b>100%</b>	<b>258</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 22: Satisfação com a carreira entre docentes do Brasil e da Argentina**

Nível de satisfação	BR - Docentes						AR - Docentes					
	Educação		Engenharia		Odontologia		Educação		Engenharia		Odontologia	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Muito satisfeito	2	11%	1	4%	1	2%	0	0%	8	9%	45	18%
Satisfeito	8	44%	22	79%	26	47%	14	56%	61	68%	183	72%
Insatisfeito	8	44%	5	18%	28	51%	11	44%	21	23%	27	11%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>90</b>	<b>100%</b>	<b>255</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 23: Frequencia de trabalho em casa**

Tempo de trabalho em casa	BR - Docentes						AR - Docentes					
	Educação		Engenharia		Odontologia		Educação		Engenharia		Odontologia	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Uma vez por semana	0	0%	10	37%	7	14%	0	0%	43	50%	155	65%
Duas vezes por semana	2	12%	6	22%	10	20%	7	29%	17	20%	38	16%
Três ou mais vezes por semana	15	88%	11	41%	33	66%	17	71%	26	30%	47	20%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>86</b>	<b>100%</b>	<b>240</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 24: Satisfação com o salário**

Nível de satisfação	BR - Docentes						AR - Docentes					
	Educação		Engenharia		Odontologia		Educação		Engenharia		Odontologia	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Muito satisfeito	1	6%	0	0%	0	0%	0	0%	2	2%	2	1%
Satisfeito	9	50%	17	61%	17	29%	11	46%	55	61%	83	35%
Insatisfeito	8	44%	11	39%	41	71%	13	54%	33	37%	153	64%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>90</b>	<b>100%</b>	<b>238</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 25: Avaliação do número de alunos atendidos Engenharia BR**

	N°	Graduação	N°	Investigação	N°	Extensão	N°	Gestão
Ótimo	8	29%	2	8%	2	13%	4	21%
Bom	14	50%	16	62%	8	50%	11	58%
Regular	3	11%	5	19%	5	31%	4	21%
Ruim	3	11%	3	12%	1	6%	0	0%
Péssimo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 26: Avaliação do número de alunos atendidos Engenharia AR**

	N°	Graduação	N°	Investigação	N°	Extensão	N°	Gestão
Ótimo	23	26%	4	12%	2	13%	2	12%
Bom	52	59%	19	56%	9	60%	11	65%
Regular	10	11%	10	29%	4	27%	4	24%
Ruim	2	2%	1	3%	0	0%	0	0%
Péssimo	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 27: Avaliação do número de alunos atendidos Educação BR**

	N°	Graduação	N°	Investigação	N°	Extensão	N°	Gestão
Ótimo	4	24%	3	20%	5	36%	2	18%
Bom	9	53%	7	47%	6	43%	7	64%
Regular	2	12%	5	33%	2	14%	2	18%
Ruim	2	12%	0	0%	1	7%	0	0%
Péssimo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 28: Avaliação do número de alunos atendidos Educação AR**

	N°	Graduação	N°	Investigação	N°	Extensão	N°	Gestão
Ótimo	3	12%	1	7%	5	26%	0	0%
Bom	17	68%	7	50%	14	74%	3	60%
Regular	2	8%	3	21%	0	0%	1	20%
Ruim	3	12%	3	21%	0	0%	1	20%
Péssimo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 29: Avaliação do número de alunos atendidos Odontologia BR**

	N°	Graduação	No	Investigação	N°	Extensão	N°	Gestão
Ótimo	9	17%	3	8%	12	30%	5	16%
Bom	27	50%	21	54%	22	55%	18	56%
Regular	9	17%	10	26%	4	10%	7	22%
Ruim	8	15%	3	8%	2	5%	2	6%
Péssimo	1	2%	2	5%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 30: Avaliação do número de alunos atendidos Odontologia AR**

	N°	Graduação	N°	Investigação	N°	Extensão	N°	Gestão
Ótimo	49	19%	17	20%	12	20%	9	16%
Bom	139	55%	42	50%	30	50%	29	53%
Regular	59	23%	19	23%	16	27%	15	27%
Ruim	8	3%	3	4%	2	3%	2	4%
Péssimo	0	0%	3	4%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>100%</b>	<b>84</b>	<b>100%</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 31: Avaliação dos recursos materiais Odontologia AR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	31	12%	17	20%	12	18%	5	9%
Bom	139	54%	42	50%	31	46%	30	53%
Regular	63	25%	19	23%	21	31%	18	32%
Ruim	15	6%	3	4%	4	6%	3	5%
Péssimo	9	4%	3	4%	0	0%	1	2%
<b>Total</b>	<b>257</b>	<b>100%</b>	<b>84</b>	<b>100%</b>	<b>68</b>	<b>100%</b>	<b>57</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 32: Avaliação dos recursos materiais Engenharia BR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	3	11%	2	8%	3	19%	0	0%
Bom	10	36%	9	35%	5	31%	7	37%
Regular	12	43%	10	38%	6	38%	7	37%
Ruim	3	11%	5	19%	2	13%	5	26%
Péssimo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 33: Avaliação dos recursos materiais Engenharia AR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	4	4%	1	3%	1	6%	1	6%
Bom	30	34%	20	51%	9	53%	10	56%
Regular	44	49%	13	33%	6	35%	5	28%
Ruim	10	11%	5	13%	1	6%	2	11%
Péssimo	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>89</b>	<b>100%</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 34: Avaliação dos recursos materiais Educação BR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	3	11%	2	8%	3	19%	0	0%
Bom	10	36%	9	35%	5	31%	7	37%
Regular	12	43%	10	38%	6	38%	7	37%
Ruim	3	11%	5	19%	2	13%	5	26%
Péssimo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

**Tabela 35: Avaliação dos recursos materiais Educação AR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%
Bom	9	36%	5	25%	1	20%	4	57%
Regular	8	32%	5	25%	2	40%	2	29%
Ruim	4	16%	8	40%	2	40%	1	14%
Péssimo	4	16%	1	5%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 36: Avaliação dos recursos materiais Educação BR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	3	17%	3	18%	3	21%	1	8%
Bom	9	50%	7	41%	5	36%	6	50%
Regular	5	28%	3	18%	1	7%	2	17%
Ruim	1	6%	4	24%	5	36%	3	25%
Péssimo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 37: Avaliação das condições físicas Ambientais Odontologia BR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	6	11%	3	7%	5	12%	5	14%
Bom	18	33%	16	39%	15	37%	13	37%
Regular	23	42%	14	34%	15	37%	12	34%
Ruim	5	9%	6	15%	4	10%	3	9%
Péssimo	3	5%	2	5%	2	5%	2	6%
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>	<b>35</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 38: Avaliação das condições físicas Ambientais Odontologia AR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	38	15%	12	10%	10	15%	6	11%
Bom	101	39%	54	47%	30	45%	26	46%
Regular	83	32%	36	31%	22	33%	18	32%
Ruim	27	11%	13	11%	5	7%	7	12%
Péssimo	7	3%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>256</b>	<b>100%</b>	<b>115</b>	<b>100%</b>	<b>67</b>	<b>100%</b>	<b>57</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 39: Avaliação das condições físicas Ambientais Engenharia BR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	6	22%	1	4%	1	6%	2	11%
Bom	14	52%	12	46%	6	38%	5	26%
Regular	5	19%	8	31%	7	44%	10	53%
Ruim	2	7%	5	19%	2	13%	2	11%
Péssimo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 40: Avaliação das condições físicas Ambientais Engenharia AR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	3	3%	1	3%	1	6%	1	6%
Bom	35	39%	16	41%	7	39%	9	50%
Regular	38	43%	16	41%	8	44%	6	33%
Ruim	12	13%	4	10%	1	6%	1	6%
Péssimo	1	1%	2	5%	1	6%	1	6%
<b>Total</b>	<b>89</b>	<b>100%</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 41: Avaliação das condições físicas Ambientais Educação BR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	2	11%	2	12%	2	14%	1	8%
Bom	10	56%	7	41%	4	29%	7	58%
Regular	6	33%	5	29%	4	29%	2	17%
Ruim	0	0%	3	18%	4	29%	2	17%
Péssimo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 42: Avaliação das condições físicas Ambientais Educação AR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%
Bom	4	16%	5	24%	0	0%	4	50%
Regular	10	40%	5	24%	3	60%	3	38%
Ruim	8	32%	7	33%	2	40%	1	13%
Péssimo	3	12%	3	14%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 43: Avaliação das condições para o Trabalho coletivo Odontologia BR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	7	13%	3	8%	8	20%	4	12%
Bom	17	31%	17	43%	14	34%	13	38%
Regular	21	38%	14	35%	16	39%	14	41%
Ruim	9	16%	3	8%	2	5%	2	6%
Péssimo	1	2%	3	8%	1	2%	1	3%
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa



**Tabela 44: Avaliação das condições para o Trabalho coletivo Odontologia AR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	45	18%	16	15%	13	19%	9	16%
Bom	123	49%	57	52%	35	52%	30	53%
Regular	65	26%	33	30%	18	27%	17	30%
Ruim	15	6%	3	3%	1	1%	1	2%
Péssimo	2	1%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>250</b>	<b>100%</b>	<b>109</b>	<b>100%</b>	<b>67</b>	<b>100%</b>	<b>57</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 45: Avaliação das condições para o Trabalho coletivo Engenharia BR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	6	21%	2	8%	1	6%	3	16%
Bom	11	39%	12	46%	9	56%	5	26%
Regular	7	25%	9	35%	5	31%	8	42%
Ruim	3	11%	3	12%	1	6%	3	16%
Péssimo	1	4%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 46: Avaliação das condições para o Trabalho coletivo Engenharia AR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	2	2%	3	8%	2	11%	1	6%
Bom	46	52%	18	46%	9	47%	12	67%
Regular	30	34%	12	31%	5	26%	3	17%
Ruim	10	11%	6	15%	2	11%	2	11%
Péssimo	0	0%	0	0%	1	5%	0	0%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 47: Avaliação das condições para o Trabalho coletivo Educação BR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	2	11%	4	24%	4	29%	2	18%
Bom	5	28%	2	12%	5	36%	4	36%
Regular	5	28%	8	47%	2	14%	2	18%
Ruim	5	28%	3	18%	2	14%	3	27%
Péssimo	1	6%	0	0%	1	7%	0	0%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 48: Avaliação das condições para o Trabalho coletivo Educação AR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	0	0%	2	10%	0	0%	2	25%
Bom	7	29%	7	33%	1	20%	3	38%
Regular	13	54%	4	19%	3	60%	3	38%
Ruim	3	13%	7	33%	1	20%	0	0%
Péssimo	1	4%	1	5%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 49: Relações interpessoais Odontologia- BR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	7	13%	9	22%	13	31%	5	15%
Bom	29	53%	18	44%	23	55%	16	47%
Regular	15	27%	12	29%	5	12%	11	32%
Ruim	3	5%	1	2%	0	0%	1	3%
Péssimo	1	2%	1	2%	1	2%	1	3%
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 50: Relações interpessoais Odontologia- AR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	97	38%	38	34%	23	33%	15	26%
Bom	134	53%	55	50%	34	49%	28	49%
Regular	16	6%	16	14%	11	16%	14	25%
Ruim	7	3%	2	2%	1	1%	0	0%
Péssimo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>254</b>	<b>100%</b>	<b>111</b>	<b>100%</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>	<b>57</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 51: Relações interpessoais Engenharia- BR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	5	19%	5	20%	1	7%	3	17%
Bom	16	59%	13	52%	11	73%	7	39%
Regular	6	22%	5	20%	3	20%	7	39%
Ruim	0	0%	2	8%	0	0%	1	6%
Péssimo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 52: Relações interpessoais Engenharia- AR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	17	19%	12	31%	3	17%	1	6%
Bom	61	69%	20	51%	12	67%	14	78%
Regular	8	9%	6	15%	2	11%	3	17%
Ruim	2	2%	1	3%	1	6%	0	0%
Péssimo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 53: Relações interpessoais Educação- BR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	2	11%	3	18%	3	21%	2	17%
Bom	5	28%	8	47%	9	64%	6	50%
Regular	5	28%	4	24%	2	14%	3	25%
Ruim	5	28%	2	12%	0	0%	1	8%
Péssimo	1	6%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 54: Relações interpessoais Educação- AR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	6	24%	7	33%	0	0%	2	25%
Bom	14	56%	12	57%	3	60%	4	50%
Regular	4	16%	1	5%	2	40%	2	25%
Ruim	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Péssimo	1	4%	1	5%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 55: Autonomia nas ações Odontologia- BR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	7	13%	9	22%	12	29%	5	15%
Bom	31	58%	18	44%	22	54%	16	47%
Regular	13	25%	9	22%	6	15%	7	21%
Ruim	1	2%	5	12%	1	2%	4	12%
Péssimo	1	2%	0	0%	0	0%	2	6%
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>100%</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 56: Autonomia nas ações Odontologia- AR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	57	22%	31	27%	17	25%	11	19%
Bom	159	62%	59	52%	37	54%	29	51%
Regular	34	13%	22	19%	15	22%	16	28%
Ruim	5	2%	2	2%	0	0%	1	2%
Péssimo	1	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>256</b>	<b>100%</b>	<b>114</b>	<b>100%</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>	<b>57</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 57: Autonomia nas ações Engenharia - BR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	11	39%	9	35%	4	25%	2	11%
Bom	12	43%	9	35%	7	44%	7	37%
Regular	4	14%	4	15%	2	13%	5	26%
Ruim	1	4%	4	15%	2	13%	5	26%
Péssimo	0	0%	0	0%	1	6%	0	0%
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 58: Autonomia nas ações Engenharia - BR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	27	30%	10	27%	3	17%	2	11%
Bom	55	62%	22	59%	13	72%	14	78%
Regular	6	7%	3	8%	2	11%	2	11%
Ruim	1	1%	2	5%	0	0%	0	0%
Péssimo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>89</b>	<b>100%</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa

**Tabela 59: Autonomia nas ações Educação- AR**

	<b>N°</b>	<b>Graduação</b>	<b>N°</b>	<b>Investigação</b>	<b>N°</b>	<b>Extensão</b>	<b>N°</b>	<b>Gestão</b>
Ótimo	6	43%	5	29%	6	46%	3	27%
Bom	4	29%	5	29%	6	46%	1	9%
Regular	4	29%	6	35%	1	8%	5	45%
Ruim	0	0%	1	6%	0	0%	2	18%
Péssimo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa