

*Nuances do ensino superior brasileiro
e o perfil dos sujeitos-educadores*

VANESSA RIBEIRO SIMON CAVALCANTI
Doutoranda em História pela Universidad de Leon

RESUMO

O objetivo deste texto é enveredar pelo processo histórico do ensino superior brasileiro, além de analisar o perfil docente diante desse novo contexto sociopolítico e econômico. Afinal, o mundo do trabalho desses sujeitos históricos encontra-se em terreno movediço, contando com pouca abertura para uma discussão mais afinada com a realidade. Somente na década de 1990, é que se ganhou maior autonomia e espaço para projetar e avaliar o desempenho das Universidades e de todos os seus integrantes.

Palavras-chave: Educação; Professores; Trabalho; Universidades.

ABSTRACT

Discribed the historical process of Brazilian university education, beside to analyse the professor profile in this new socio-politic-economic context. After all, the world's work of this historical subjects is based in quicksands with small possibility for a more refined discussion with this reality. However in the 90s, they find more authonomies and space to project and evaluate the universities performance and of all his members.

Keywords: Education; Teachers; Work; Universities.

Ahora estamos entrando en la Sociedad de la Información. Quizás dentro de unos años se hable de la sociedad del conocimiento, y dentro de muchos más se hable de la sociedad de la sabiduría.

— EDUARDO BARRERA

Considerações iniciais

TEMPO E TEMPORALIDADES. VERTENTES que já não podem ser dissociadas do termo “real”. Crise de paradigmas e experiências imanentes a cada fração de tempo, além de estruturas movediças e repletas de incertezas, norteiam a sociedade de um novo milênio, matizado pelas Novas Tecnologias da Informação e dos Audiovisuais. Mapear esse momento de redefinições dos rumos da sociedade, sem dúvida alguma, é também caminhar pelos rumos da educação superior, considerado um setor de ação multiplicadora e de interação entre as construções de um futuro de progresso e de equidade social. Os conflitos iminentes nos mais diferentes campos, especialmente no mundo do trabalho e dos meios de comunicação, têm demonstrado a premência de se almejar novas maneiras de superá-los, aproximando cada vez mais trabalho e educação, fortalecendo a idéia de *sociedade da sabedoria*.

Em tempos de discussões acirradas sobre o ensino superior, ressalta-se a necessidade de universalização do acesso e da flexibilidade ao desenvolvimento de projetos de qualidade e competência nesse nível educacional. Pleiteando ser um espaço de saberes, a comunidade universitária exige de seus integrantes o comprometimento com os princípios de liberdade acadêmica, na defesa de direitos humanos, democracia, justiça social e tolerância, participando do processo de instrução para a cidadania e da construção de uma cultura de paz.

Nesse contexto e diante dessas premissas, pretende-se observar o perfil do professor universitário, cujo papel é o de construir espaços múltiplos de atuação, não abandonando sua efetiva participação, comprometimento e interferência na instância social. Afinal, o corpo docente assume a representação de ator de todas as decisões universitárias, buscando produzir conhecimentos que ultrapassem a prescrição e a reprodução social (PETITAT, 1994). Entrementes, com este estudo, assinalam-se suas relações como sujeito histórico, revelador de um contexto social e comprometido com um projeto político-pedagógico, sem deixar de observar seu posicionamento em relação ao mundo do trabalho.

Desde as primeiras propostas para a educação superior, o professor vem ultrapassando diferentes contextos. Apesar de dominar o saber, sempre necessita de um engajamento e de um grande esforço para adequar-se a novas demandas, além de promover suas idéias, com o intuito de contribuir efetivamente para as transformações exigidas pelo seu tempo. Essa premissa pode representar um enfoque marxista sobre o fenômeno educacional, qual seja, as “formas de consciência” que resultam no reconhecimento desse campo social como uma construção histórica que [...] *se encontra perpassada pelos embates, pelos conflitos que se desenvolvem no ato da produção e reprodução material, ou seja, não permanece imune aos interesses e conflitos que se desenvolvem entre as classes sociais* (MARTINS, 1991, p. 24).

Pode-se dizer que, desde o Período Colonial até o primeiro quartel da República, o professor se caracterizava pela atividade pedagógica autoritária e reprodutiva, cumprindo a função social de perpetuar os moldes e representações socioculturais existentes e definidores de um padrão de civilização.

No âmbito das relações e representações sociais, a docência também era vista como um ofício bastante respeitado, instigando as famílias elegerem-na para seus filhos, ao lado de outras profissões de “distinção e *status*”, como o sacerdócio, a medicina ou a advocacia. Contudo, cabia aos jovens estudantes o cumprimento de seu dever, preparando-se para a maestria do ambiente doméstico e da educação de seus filhos. Por isso, o magistério tornou-se uma possibilidade dentro da construção das relações de gênero. Nesse sentido, é possível demarcar uma forte influência das missões religiosas na formação do caráter individual, bem como nas definições sociais. Esse fato pode ser observado na capacidade e na condição de transmitir conhecimentos, consideradas como uma vocação, definindo ideologicamente o comportamento e as expectativas das camadas mais abastadas da população brasileira.

Um pouco de História da Educação Superior brasileira

O ENSINO SUPERIOR FOI PROJETADO ao longo do Período Colonial, embora de maneira bastante fragmentada. Não havia universidades, impedida sua criação por condições determinadas pela Coroa Portuguesa de qualquer incremento ou desenvolvimento de uma consciência mais crítica em suas terras subjugadas. Por conseguinte, somente com a implantação da Universidade do Distrito Federal, em 1920, é que aconteceu o primeiro momento acadêmico no país. Antes, com as faculdades isoladas, o que se fazia mesmo era apenas transmitir o conhecimento para a formação de alguns poucos privilegiados.

Naquela instituição, o marco fundamental era a fusão de três cursos isolados. Após 14 anos, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), é que se deu início à produção intelectual no Brasil, pela relação do ensino com a pesquisa, o que antes era promovido somente fora do ambiente universitário. Com a USP e o cenário das idéias liberais da Escola Nova, estimulou-se ainda mais o intercâmbio de pesquisadores e intelectuais, principalmente com a vinda da missão francesa que trouxe ao Brasil, entre outros, Roger Bastide e Claude Lévi-Strauss. O objetivo era auxiliar no processo de implementação da pesquisa, constituindo-se um centro de referência de estudos vinculados a temas marginalizados na época, como, por exemplo, os trabalhos que matizavam a história e a cultura negra. Sem dúvida alguma, esse projeto passou a ser fonte motivadora de mudanças em vários níveis, especialmente no fomento intensivo à produção científica.

Com o projeto uspiano, retomou-se o incentivo e a ênfase às humanidades por meio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que se constituiu em um centro promotor e divulgador de debates e saberes da Universidade. Esse fato marcou profundamente o trabalho dos professores, que passaram a adentrar os caminhos da pesquisa, até aquele momento não delineados, ou, quando muito, restritos à esfera da reprodução. Essa Faculdade dava o pontapé inicial com a preocupação de formar professores, aproximando pesquisa, ensino e extensão.

Para a realidade carioca, podemos citar a criação, em 1940, de uma instituição privada de ensino, a Universidade Católica do Rio de Janeiro. Com a não-ampliação de vagas nas instituições públicas, as escolas particulares começaram a expandir-se e hoje representam quase que 80% do ensino superior brasileiro.

O regime ditatorial tomou conta do Brasil, valorizando a educação tecnicista. Isso fica evidente nos convênios celebrados entre o Ministério da Educação (MEC) e a United State A... I... D... (USAID). O acordo MEC/USAID, elaborado por uma comissão de brasileiros e norte-americanos, tinha o objetivo de determinar o que poderia constituir um sistema ideal de ensino superior no Brasil. Nesse sentido, as universidades se reestruturariam de acordo com o que se pensava ser a melhor parte do sistema universitário norte-americano. Como consequência desse acordo, foram abolidas do currículo disciplinas formadoras da consciência crítica, dando-se ênfase a uma formação técnica. Os idiomas, por exemplo, eram ensinados para ser usados em situação oportuna, nunca com a idéia de o indivíduo conhecer uma nova cultura para poder entendê-la melhor. O professor trabalhava burocraticamente as disciplinas, ensinando o

básico após uma filtragem do que era “realmente importante” para o Estado naquele momento.

Foi a partir daí que os professores passaram a compilar material produzido por outros (não existiam copiadoras na época), dando origem às famosas apostilas, ainda hoje usadas por aqueles que querem apenas transmitir um saber que consideram o essencial.

Como se disse, a política ditatorial, com início em 1964, teve muita influência na vida universitária, principalmente quanto à pressão para o processo de reestruturação do ensino superior, contribuindo, inclusive, para a expansão da rede privada. Além dessas, outras transformações foram observadas, desde a redução do orçamento, ano a ano, até a ênfase no ensino profissionalizante, que contribuiria para o aumento da produção e o crescimento do país como “grande potência”.

Nas universidades, os espaços eram bem divididos e constituídos para indicar a hierarquia e os poderes internos de cada instituição. Com a Reforma de 1968, organizaram-se os departamentos e os institutos: o intuito era dividir para melhor controlar e definir poderes para que fossem mais eficazes. Desse modo, o professor tinha suas práticas limitadas, vigiadas e sob censura. Ele, seus alunos e outros grupos intelectuais passaram a ser considerados subversivos. Novamente, seu campo de batalha fechava-se e suas atividades eram cerceadas por ideologias repressoras. O mundo do trabalho desse sujeito estava minado: censura aos currículos, submissão à hierarquia institucional, responsabilidade de sanar os problemas educacionais brasileiros que perpassavam o século XX, um dos quais, a preparação de mão-de-obra qualificada.

O mundo do trabalho e da educação

COM A DEMANDA DE TRABALHADORES qualificados para o setor industrial, passou-se a ter uma nova estrutura ocupacional, que exigia adestramento e especialização da mão-de-obra. Entretanto, constatava-se a defasagem entre o sistema educacional e o processo de desenvolvimento do país:

Os valores do mercado de trabalho são universalísticos e pragmáticos. Os valores que alimentam a universidade cartorial são particularíssimos, componentes de uma ordem de privilégios atribuídos que, por isso, valoriza a marca de “status”, o título, mais que a qualificação. De base, portanto, a estrutura educacional é uma estrutura cindida, a universidade uma instituição falida, o ensino universitário, uma função violentada (MARTINS, 1981, p. 46).

Seguindo essa premissa, é possível observar que a política educacional da ditadura manteve as universidades públicas

[...] como produtoras de conhecimento, como centros de “excelência”, de produção erudita vinculada, e as universidades privadas, como reprodutoras de conhecimento, dirigidas a um público de reprodutores, de consumidores de cultura (MARTINS, 1981, p. 18).

Para muitos, inclusive porta-vozes do Estado e das políticas educacionais contemporâneas, o crescimento do ensino superior privado foi propagado como “democratização do ensino”. No entanto, os dados disponíveis demonstravam – não obstante esse processo dito expansionista – que o ensino superior no Brasil continuava a apresentar sua velha carcaça elitista, o que levava a crer em uma falsa *democratização do ensino*. Falava-se da ampliação das possibilidades de acesso por parte de outras camadas sociais que pressionavam e almejavam esse espaço garantido, todavia, essa proposta não incorporou setores das categorias menos abastadas da população, deixando-as, mais uma vez, fora do ensino superior.

A crítica a essa posição do governo foi acirrada, pois a privatização do ensino em nível superior colocava-se perfeitamente dentro da lógica do regime implantado, sendo bem aceita e vindo solucionar um grave problema: o orçamento público. A iniciativa privada, que começava a entrar em crise no 2.º grau devido à expansão pública dessa rede, incentivada pelo Governo Federal, encontrou uma alternativa para seus negócios com a criação de cursos superiores.

Democratização do Ensino Superior?

COM A EXPANSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES), o mercado de trabalho para o professor aumentou. Criou-se um perfil novo para ele, com outras características. Foram incluídos os processos de seleção, realizados em algumas instituições ainda segundo os modelos da fase anterior. A seleção estruturava-se pelo relacionamento com os diretores ou donos das instituições. Esses professores tinham geralmente seus nomes divulgados pela mídia, o que, ao mesmo tempo, divulgava a instituição. Fundamentava-se na crença, inquestionável até bem pouco tempo, vivida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor, quanto pela pessoa convidada, ao aceitar o convite, de que quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou proferir palestras sobre um assunto dominado

pelo conferencista, que demonstrava, na prática, como isso era feito. E isso um profissional sabia fazer.

O perfil dos professores de IES privadas estava sempre vinculado à classe dominante, confirmando sua condição de reprodutor da divisão de classes e da distinção social naquela realidade. Além disso, no momento em que impunha seus modelos – contribuindo certamente para que seus alunos adquirissem um conhecimento acrítico e não reflexivo, mantinha o domínio, a hierarquia e o controle da situação. Nem sequer considerava as potencialidades de desenvolvimento da consciência e de habilidades críticas por parte dos jovens estudantes. Abrir espaços para a discussão das questões universitárias era algo esquecido e silenciado cada vez mais por aqueles que estavam na “maestria dos saberes”. Conseqüentemente, observava-se uma apatia e um comportamento de constante repetição entre aqueles que ali entravam, “ávidos” pelo conhecimento e pela ciência.

Destarte, é possível destacar algumas assertivas sobre esse processo reprodutivo que se instalava no ensino superior:

[...] não está excluída, antes pelo contrário, a possibilidade de conflitos na determinação dos objetivos, das prioridades e dos critérios invocados. Mas esta é precisamente uma das características da experiência democrática. E, tratando-se de uma universidade, fica como pressuposto o reconhecimento de competências diferentes, inclusive a nível científico, social, político, ético, econômico, etc., para uma solução dinâmica e fecunda, em proveito de todos (REZENDE, 1987, p. 11).

Em contraposição, a realidade das universidades públicas levava a uma fase de contestação. Tais instituições transformavam-se em local de protesto e de inquietação, representando não só os anseios da comunidade acadêmica, mas também de toda a sociedade brasileira. Nesse período, a universidade ganhou um novo rumo: trazer à tona as expressões e as representações de uma sociedade em transição, buscando inovadoras interpretações e possíveis caminhos a serem trilhados.

Esse contexto de nuances definidoras de novos papéis para a área educacional também levantou a voz dos professores-trabalhadores, o que direcionou os olhares para outra questão que se fazia cada vez mais presente nesse mundo do trabalhador universitário: o professorado da área pública dificilmente encontrava meios de ser absorvido pelas IES privadas, pois essas instituições não queriam inserir em seus quadros professores “conflitivos”.

Sobre essa relação de poder e saber, cita-se uma passagem que reflete tal situação:

Do ponto de vista lógico, dizer que “saber é poder” é parcialmente correto, mas não em todos os sentidos. É correto dizer que quem sabe “pode”, isto é, tem o poder de ensinar o que sabe, de pronunciar-se com autoridade sobre assuntos de sua competência. Como tal, tem o direito de ser ouvido. Mas é ilógico dizer que quem sabe “pode”, isto é, tem o direito de administrar ou mesmo de ensinar autoritariamente (REZENDE, 1987, p. 7).

Enquanto os professores das instituições privadas contribuíam para manter e estabilizar a situação, os das universidades públicas ministravam cursos críticos e de estatísticas assombrosas, dando início à luta pela cidadania e pela autonomia no campo universitário. Retornavam do exílio ao qual haviam sido enviados, enfrentando o processo eleitoral para cargos administrativos nas universidades.

Contemporaneidade: questões a resolver

JÁ NO INÍCIO DOS ANOS 1990, com a idéia de implementação de projetos de avaliação nas universidades – realizados na década de 1980 em algumas instituições como a Universidade de Brasília (UNB), a USP, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com procedimentos e objetivos diferentes –, as IES começaram a preocupar-se com seu quadro docente, especialmente no que se referia à sua qualificação e à sua didática.

Ao mesmo tempo, por influência do sistema capitalista, criou-se a idéia de Controle de Qualidade Total (Total Quality Control), inicialmente projetada nos Estados Unidos da América (EUA), depois aprimorada e difundida no Japão.

Essas novas idéias, que haviam chegado às empresas ainda na década de 1970, começaram a ser mais elaboradas na área da Educação, resultando, como consequência, em uma série de medidas que focalizavam o alunado, o cliente que não podia ser esquecido, isso porque, em períodos anteriores, o professor é que era o foco das atenções.

Com a necessidade de transformações contundentes de postura por parte dos mantenedores, pelas próprias exigências legais e pelo MEC (por sugestões do Banco Mundial e do C... E... P... A... L... – CEPAL), o recrutamento de profissionais para as IES passou a ser um filão no mundo do trabalho. Vale ressaltar também o esforço dos professores das IES privadas e dos mantenedores para consolidar esse projeto, ressaltando a busca de uma melhoria, principalmente do ensino, pela formação continuada (mestrado e doutorado) de seus professores.

Adverte-se, nesse sentido, o fato de que só recentemente os professores universitários criaram maior consciência sobre a prática docente, considerando indispensável

[...] a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exigindo capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias (MASETTO, 1998, p. 11).

Formando os sujeitos-educadores: preparação para o futuro

DESTARTE, VEM SE CONSOLIDANDO O PROJETO de formação de professores universitários, com a geração de maior espaço para a continuidade de seus estudos e para o desenvolvimento de pesquisas científicas por meio do sistema de pós-graduação, desde as especializações até os programas conveniados de doutorado e pós-doutorado com instituições estrangeiras e de renome internacional, validando as políticas educacionais que se firmaram na década de 1990. Este último item pode ser constatado nas considerações expostas na Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, realizada pelo MEC com 811 cursos universitários do país, entre os anos de 1996 e 1997.¹ Os dados revelaram que 51% dos cursos de Administração apresentam “condições insuficientes” de titulação do professorado, o que reforça a idéia de que não há investimentos e incentivos à formação e titulação do professor universitário.

Esses dados contradizem a previsão da LDB de, até 2004, terem as escolas 1/3 do quadro docente com título de mestre ou doutor.²

TABELA 1

Situação dos Cursos de Graduação no Brasil (Administração e Direito)

Instalações de Nível Superior no Brasil Ministério da Educação	Administração	Direito
% de insuficiência por tipo de instituição	8,75	24,90
Federal	13,16	40
Estadual	12,9	38,4
Particular	13,04	18,9
Municipal	7,17	27,8

Fonte: MEC, 1998.

TABELA 2
Titulação do Corpo Docente (em % - 1998)

Titulação do Corpo Docente – Condições	Administração	Direito
Muito Boa	11,9	8,3
Boa	16,3	24,9
Regular	20,7	19,2
Insuficiente	51,0	47,7

Fonte: MEC, 1998.

As Tabelas 1 e 2 comparam cursos de Administração e de Direito no país quanto às instalações de nível superior e à titulação do corpo docente. Ressalte-se a formação do quadro docente das universidades públicas e privadas, demonstrada por um levantamento minucioso elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 1996 (Figura 1).

O fator de maior relevância, sem dúvida alguma, é o da concentração de professores com titulação em nível de especialização nas instituições privadas, o que acarreta um incentivo e investimentos imediatos para que esse contexto possa ser alterado em médio prazo, conforme as deliberações contidas na Lei de Diretrizes e Bases.

FIGURA 1
Formação docente (por tipo de instituição), em 1996

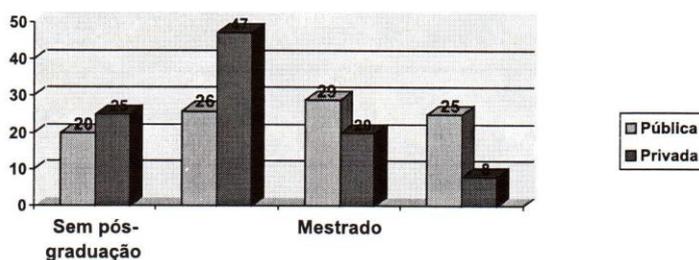


TABELA 3
Organização Didático-Pedagógica

Condições	Administração	Direito
Muito Boa	13,9	19,2
Boa	34,6	24,9
Regular	38,2	23,9
Insuficiente	13,3	32,1

Fonte: MEC, 1998.

Não obstante, essa avaliação aponta o problema-chave das universidades particulares, conforme os indicadores das organizações: a necessidade de reestruturação de cursos e currículos, demandando a discussão das exigências do mercado de trabalho, envolvendo para tanto os professores.

Um fato que veio contribuir para melhorar a qualificação do professorado das IES privadas foi a notícia de que os professores das universidades federais, quando se aposentassem, perderiam os benefícios de um salário integral. Muitos dos professores com titulação, que tinham chances de continuar em IES privadas migraram para aquelas universidades, aumentando o nível de qualificação do corpo docente (IQCD) daquelas, muitas vezes com problemas de adaptação em função das diferentes características.

No início da década de 1990, com as medidas de intervenção do Governo, por exemplo, em relação às mensalidades escolares, o professor também passou a ser cobrado de outra forma, uma vez que as negociações passaram a acontecer com a participação de alunos e mantenedores, que, juntos, decidiam a situação salarial dos docentes. Com isso, em muitas IES criaram-se associações de professores, o que veio a reduzir o caráter individualista que a maioria tinha.

Nesse ponto, o grande fator promotor dessa situação foi o Regime Jurídico Único de contratação por hora/trabalho, que contribuiu para o não-comprometimento do docente com os alunos e a instituição.

Sujeitos-educadores no limiar do século XXI

O PROFESSOR TEM SIDO O PRINCIPAL ATOR das decisões universitárias e das discussões sobre os rumos e papéis da Universidade brasileira. Aos poucos, tem-se procurado produzir sobre ele, conhecimentos que ultrapassem a

prescrição de suas desejáveis qualidades. Entendê-lo como sujeito histórico, responsável pela sua própria experiência e prática, revelando também a sua inserção num contexto social mais amplo, matiza suas representações e expressões de engajamento e consciência. Desse modo, pode-se afirmar ser fundamental pretender alterar a lógica universitária e [...] *caminhar rumo a novos patamares, tentando construir um novo horizonte que se aproxime das idéias teóricas delineadas nesta investigação* (CUNHA, 1998, p. 34).

A primeira mudança pode ser detectada no processo seletivo, para o qual algumas IES já estabelecem critérios mais objetivos, apesar de ainda descartarem os concursos públicos, que já foram aplicados pelas instituições confessionais, incluindo análise de *curriculum vitae*, realizando entrevistas, avaliando aulas práticas e participação em dinâmicas de grupos.

Tornada obrigatória para as universidades desde 1995 pelo Governo Brasileiro, a avaliação institucional traz alguns pontos interessantes. Além de ser necessária para o reconhecimento dessas instituições privadas, a seleção do corpo docente deve ser criteriosa e seguir os trâmites que reforcem o aspecto profissional dos candidatos, que devem participar de dinâmicas e processos de enriquecimento de suas práticas pedagógicas e de sua postura. Abaixo, são citadas algumas contribuições:

- ouvir críticas de alunos e pares, muitas vezes em ambientes abertos de discussão, como no momento em que acontecem as auto-avaliações;
- estar disposto a participar de projeto de capacitação docente, o que o obrigará a se expor diante de colegas e trabalhar de uma forma mais coletiva.

É evidente que, em se tratando da universidade, não se pode, de forma alguma, abrir mão da competência, por ser esta um fator de qualidade da vida universitária. Essa característica deve ser exigida e almejada em todos os setores:

[...] tanto na pesquisa como na docência, na administração, como no serviço à comunidade. Há, porém, sérios equívocos na medida em que se pretende que a competência num setor significa automaticamente competência nos outros. Como se o pesquisador competente fosse, só por isso, igualmente competente na docência e na administração (REZENDE, 1987, p. 6).

Atrelado ao nível de competência, o processo ensino-aprendizagem está vinculado às estruturas de poder, as quais interferem diretamente no trabalho dos professores.

Outro aspecto exigido do professor é a flexibilidade para lidar com as diferentes demandas que o aluno traz para a sala de aula e, inclusive, para a investigação científica. É preciso que ele possa orientar sem ter que obrigar o aluno a aceitar as suas idéias.

Na sua relação de trabalho com outros atores na universidade, esse profissional também precisa dessa flexibilidade. Por exemplo: o professor muitas vezes é pressionado pelos clientes, que, para alguns autores, são os alunos, e, para outros, são os pais dos alunos, pela direção das IES, pelo coordenador de curso, pelo chefe de departamento, pelo diretório central e até pela associação de professores. Dessa forma, ele deve desenvolver habilidades de comunicação e negociação a fim de poder melhor desenvolver suas atividades.

Cabe aqui discordar de Marcovitch (1998), quando assinala que ninguém se tornará um professor universitário, se não tiver pendor para a atividade de ensino, justificativa alentada pelas etapas seguidas na carreira universitária do professor: passando pelo mestrado, doutorado e até a livre-docência. Mas o que se vê atualmente é que, nos mestrados e doutorados no Brasil, a ênfase dada ao preparo do profissional de ensino é muito pequena, quando existe. Ter disciplinas dentro da grade curricular, como didática, no mestrado, e até defender a tese no doutorado são elementos pontuais diante da seriedade exigida pela área educacional e pedagógica. São vários os casos de professores que, mesmo com ótima titulação, são reprovados em concurso ou deixam de ter a simpatia dos alunos pelo fato de não saberem transmitir os seus conhecimentos.

Na parte de comunicação, o professor deve deixar claro os critérios de avaliação no início do curso e passar a vê-los como integrante do processo educacional, e não como uma forma de controle e de punição dos alunos, o que às vezes acarreta uma péssima aprendizagem. Provocar os debates e orientá-los na busca de suas soluções é uma grande perspectiva para se ter um bom professor. O trabalho em equipe torna-se outro diferencial para o professor. A própria sociedade tem favorecido o individualismo, mas já há uma demanda pelo trabalho coletivo, inclusive quando o discurso da área pedagógica é pela interdisciplinaridade, fazendo com que haja uma educação mais integrada, distante do modelo cartesiano e fragmentado. Sobre uma pesquisa realizada em uma Universidade, comenta-se: [...] *os professores afirmam que não é muito fácil influenciar outros docentes, tentando envolvê-los na mesma proposta. Parece que são os alunos que acabam por fazer o trabalho conhecido e respeitado.* Não obstante, em outro trecho, observa-se a mesma tendência valorativa:

Os colegas respeitam meu trabalho porque sabem que os alunos gostam [...] É difícil trabalhar em conjunto. Na Universidade não há quem articule e organize o trabalho coletivo. Existe uma soberba no professor universitário que é caracterizada pela defesa da especialização (CUNHA, 1998, p. 70-71).

Além disso, a própria estrutura universitária (departamentos) favorece a criação de “feudos” que fazem com que o conhecimento não seja articulado. Com isso, dificilmente as experiências vividas por uns são compartilhadas por outros, até porque geram ameaças àqueles que produzem pouco.

A flexibilidade também deve existir em relação à metodologia adequada e ao cumprimento do programa formal. Muitas vezes a quantidade sobressai em relação à qualidade do conteúdo ensinado. Consoante Marcovitch (1998, p. 29), ao professor cabe

[...] oferecer quadros de referências básicas do conhecimento e transmitir valores. Mas, acima de tudo, cabe a ele ser um desafiador. Ele deve, partindo do perfil de sua classe, conduzi-la sempre a uma etapa mais ousada. Desafiar os seus alunos a conquistar algo de superior, que vá além da competência já adquirida.

Com as novas tecnologias, o aluno avança passos à frente de seus mestres. O interesse por desenvolver trabalhos utilizando recursos tecnológicos não é uma preocupação da maioria dos professores que ainda consideram este material muito sofisticado. Por mais que as IES ofereçam cursos aos docentes, eles não conseguem perceber a importância desse instrumental para o desenvolvimento da educação atual e até do seu relacionamento com os pares e com o alunado. Esse aspecto também tem sido de grande pressão para o desenvolvimento do professor. Sobre a influência e uso das novas tecnologias de informação e de audiovisuais confirma-se uma tendência mundial: a acessibilidade e a divulgação de outros espaços educacionais, como, por exemplo, a Internet, as videoconferências, a própria televisão, entre outras novidades.

O relacionamento com os alunos (respeito, aceitação e valorização) e com os pares torna-se outro fator de crescimento para todos. Nas IES, para o professor horista isso é muito difícil. Assim mesmo, na sala de aula, pode desenvolver uma boa interação com o corpo discente, fazendo com que ele se movimente para a busca de novos conhecimentos. Além disso, é claro, o professor também pode aprender com as experiências vividas pelos alunos. Alguns professores, inclusive, comentam que, com a exigência dos alunos, são obrigados a estudar mais e a manterem-se atualizados.

Nesse ponto, aproveitar as histórias de vida de alunos e professores é outra forma de desenvolver um bom diálogo.

Tanto em Educação quanto em qualquer campo de conhecimento, não se parte do zero, e é necessário considerar o “lugar” de onde viemos, as idéias e as experiências que reconhecemos que nos influenciam (HERNÁNDEZ, 1998, p. 23). Aproveitar as experiências vividas pelos alunos em discussões e trabalhos, além de dar significado à aprendizagem, pode auxiliar na identificação de problemas que os afligem, como, por exemplo, o fato de não se sentirem qualificados para a realidade que vão enfrentar depois de formados.

Outro aspecto que ainda constitui um problema para as IES diz respeito ao incentivo à pesquisa, já com a iniciação científica. Na legislação para faculdades e até para centros universitários, a pesquisa não é cobrada como objetivo para a melhoria do ensino, mesmo que se tenha consciência de que o ensino deve vir atrelado à pesquisa. Nesse sentido, incentivados pelos professores, os alunos conseguirão desenvolver bons projetos de pesquisa. Esse é um recurso que o profissional da Educação tem para melhorar a aprendizagem e desenvolver uma teoria mais crítica, além de ser um incentivo à criação e à mudança, que é sua razão de ser.

Essas novas formas de trabalho estão tendo apoio de várias IES, principalmente quando o regime de trabalho passou, nos últimos anos, a não ser somente um regime de horistas, mas de professores em tempo parcial e integral, fato que vem facilitando o desenvolvimento da pesquisa, inclusive da iniciação científica.

Outro ponto que também é imprescindível atualmente e que mais uma vez contribui para profissionalização do professor é seu conhecimento da área pedagógica. Até pouco tempo, a Lei n.º 6.297, de 1971, estabelecia como exigência mínima que o professor, para ensinar em escolas de nível superior, tivesse no mínimo uma especialização. É óbvio que 60h/aula, carga horária mínima exigida para disciplinas didático-pedagógicas em cursos dessa natureza, não garante de forma alguma uma boa formação pedagógica para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. É preciso que o professor entenda de currículo, de pedagogia, que seja um gestor desse currículo, como argumentam alguns autores, que sejam, com certeza, capazes de não entendê-lo apenas como a grade curricular.

É também relevante o exercício da dimensão política, imprescindível para a docência universitária. Afinal, o professor,

[...] ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em um processo

histórico e dialético, que participa da construção da vida e da história do povo [...] nossos alunos precisam discutir conosco, seus professores, os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício nesta sociedade, para nela saberem se posicionar como cidadãos e profissionais (MASETTO, 1998, p. 23-25).

Considerações finais

É RELEVANTE QUE O PROFESSOR ANALISE, sob o ponto de vista histórico-sociológico, qualquer fato que esteja acontecendo e que seja importante para a formação do aluno. Aliás, dentro do espaço universitário, o conhecimento e seu processo de aquisição/descobrimto representam um espaço de poder(es), definido por limites e propriedades tênues que requerem constante inovação e adaptação. Afinal,

[...] os títulos qualificam as pessoas e permitem ou impedem o exercício do conhecimento, definindo profissões e dividindo papéis sociais, interferindo, desta forma, na organização econômica da sociedade. Para que se tenha clara compreensão deste fenômeno é importante reconhecer que o modo de produção econômica é anterior ao modo de educação e que diferentes períodos históricos produziram distintas relações entre produção e educação (CUNHA, 1998, p. 20).

Talvez a “busca do tempo perdido”, parafraseando Marcel Proust, possa ser um sinal dos tempos, de crítica à ideologia do trabalho. Será o princípio de uma desvalorização do “tempo pago”, de uma busca infundável pela própria identidade social e cultural, independente do tipo de emprego ocupado? Há incertezas demais em nossa sociedade para que nos arrisquemos a previsões, mas temos de alguma maneira uma possibilidade histórica, que dá continuidade à dissociação entre cultura escolar e necessidades da esfera econômica. A diminuição do horário de trabalho só pode colaborar nesse sentido, levando a maior dedicação à formação por toda a vida (*lifelong learning*), apoiando-se em múltiplos meios de acesso à informação, reformulando e constituindo uma nova sociedade, uma *sociedade da sabedoria*.

NOTAS

¹ No Provão, já foram avaliados os cursos de: Administração (1996/2000), Agronomia (2000), Biologia (2000), Comunicação Social – habilitação em Jornalismo (1998/2000), Direito (1996/2000), Economia (1999/2000), Engenharia Civil (1996/2000), Engenharia Elétrica (1998/2000), Engenharia Mecânica (1999/2000), Engenharia Química (1997/2000), Física (2000), Letras – nas habilitações em Língua Portuguesa e respectivas literaturas; Língua Portuguesa e Estrangeira Moderna e respectivas literaturas; Língua Portuguesa e Clássica e respectivas literaturas (1998/2000), Matemática (1998/2000), Medicina (1999/2000), Medicina Veterinária (1997/2000), Odontologia (1997/2000), Psicologia (2000), Química (2000).

² Segundo Marta Avancini, “se forem consideradas apenas as particulares, 53,3% dos docentes de administração têm titulação insuficiente, contra 18,4% nas federais, o que demonstra uma tendência de melhor qualificação nas universidades públicas”. MEC reprova professor de administração. *Folha de São Paulo*, p. 1, 8 dez. 1998. c. 3.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, M. I. da (Org.). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM, 1998.
- HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MARCOVITCH, J. *A universidade (im)possível*. São Paulo: Futura, 1998.
- MARTINS, C. B. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. São Paulo: Global, 1981.
- MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.
- PETTITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- REZENDE, A. *O saber e o poder na universidade: dominação ou serviço?* São Paulo: Cortez, 1987.